CEREMONIAS EN LA TORMENTA

200 AÑOS DE FORMACIÓN Y TRABAJO DOCENTE EN ARGENTINA

Myriam Southwell










Ceremonias en la tormenta

Southwell, Myriam

Ceremonias en la tormenta : 200 años de formación y trabajo docente en Argentina / Myriam Southwell. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; IUCOOP; CTERA; Facultad de Filosofía y Letras - UBA, 2021.

Libro digital, PDF - (Red CLACSO de posgrados)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-019-4

1. Escuelas. 2. Docentes. 3. Educación Superior. I. Título.

CDD 306.430982

Diseño de tapa: Rocío Saravia Pampin
Diseño interior: Eleonora Silva

Ceremonias en la tormenta

200 años de formación y trabajo docente en Argentina

Myriam Southwell

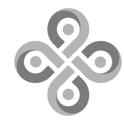












CLACSO Secretaría Ejecutiva
Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva
María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial
Lucas Sablich - Coordinador Editorial
Solange Victory - Gestión Editorial
Nicolás Sticotti - Fondo Editorial



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
Américo Cristófalo - Decano
Ricardo Manetti - Vicedecano
Matías Cordo - Subsecretario de Publicaciones



IUCOOP
Ángel Petriella (*in memoriam*) - Rector
Pablo Imen - Vicerrector
Violeta Boronat Pont - Secretaria de Desarrollo Institucional



CTERA
Sonia Alesso - Secretaria General
Miguel Duhalde - Secretario de Educación

Ceremonias en la tormenta. 200 años de formación y trabajo docente en Argentina (Buenos Aires: CLACSO, octubre de 2021).
ISBN 978-987-813-019-4

CLACSO
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina
Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

Índice

Introducción
Sobre huellas y una propuesta para mirarlas

No hay nostalgia peor
que añorar lo que nunca jamás sucedió

Joaquín Sabina

La construcción de un determinado rol para la tarea de educar tiene, en nuestro país y en la región, una rica historia de luchas, debates, disputas y de propuestas. Algunas de esas manifestaciones alcanzaron mayor institucionalización que otras, pero todas fueron construyendo una serie de funciones o componentes de un rol que ha producido mucha vida hasta hoy. Esas expresiones consolidaron también una imagen social acerca de qué es un o una docente, qué debe esperarse de él o ella y cuáles son sus atributos. La docencia –como trabajo y como rol social– es una de esas prácticas sociales que se han sedimentado y cuyos puntos de origen, así como las decisiones que contribuyeron a su conformación, se han ido volviendo menos evidentes.

¿Qué sucede con esos rasgos en nuestros días? ¿Cómo entran en diálogo con el nuevo mundo que transitamos? ¿Pueden ser un punto de partida que nos consolide o una "pesada mochila"? ¿Nos haremos más fuertes buscando reestablecer alguna de las formas del pasado o nos vincularemos con ellas productivamente para renovarlas?

El desarrollo argentino –y el educativo en particular–, su estructuración social y la formación de su cultura política se encuentran vinculados al desarrollo institucional del profesorado. Este libro busca ofrecer un recorrido por la historia de la formación y el trabajo docente que vincule las ideas pedagógicas con la materialidad de la escuela y la sensibilidad en la formación, dándole grosor a la vida cotidiana como espacio de lo formativo. Con todo ello, pretende brindar más elementos sobre la cotidianeidad en la que se desplegaba y que producía la escuela. Hemos buscado incluir también posiciones disonantes, contrahegemónicas, alternativas dentro de la trama, cuidando no distanciarlas en un funcionamiento paralelo, sino buscando dimensionar cómo se configuraron en diálogo con las posiciones hegemónicas, y cómo estas se construyeron con y contra ellas.

Podría decirse que para analizar el trabajo docente debería integrarse una descripción de las sucesivas propuestas de formación, las normativas que regularon y modelaron las condiciones de trabajo y los canales en los que la docencia expresó su voz autónomamente: sus publicaciones –preferentemente autogestionadas– y sus demandas canalizadas a través de asociaciones y agremiaciones. Este libro toma esas tres grandes fuentes de información, pero todo el tiempo intenta ir más allá buscando registrar –al menos en atisbos– con qué otras esferas se estaban ofreciendo contrapuntos o respuestas. Hubo diálogos que se establecieron con los problemas sociales emergentes, con las respuestas políticas que se ensayaban, con expresiones culturales dominantes y subalternas, con la teoría pedagógica, etc. Intentamos incluir retazos de todas estas expresiones para avanzar un poco más en esa compleja trama de cómo las y los docentes hacen sentido en su tarea cotidiana. De alguna manera se nos vuelve a hacer presente aquella afirmación acerca de que los sujetos somos hijas e hijos de nuestra época. Esa es una figura muy productiva para pensar el trabajo docente, porque en ese diálogo con su época, con sus emergentes, con sus problemas, ante sus encrucijadas, desarrollaron diferentes posiciones. De igual modo, también, frente a las situaciones emergentes, los eventos inesperados o nuevos dilemas,

"echaron mano" de distintas cosas que les enseñó el sistema educativo, del aprendizaje de sus derechos, de las lecturas que les fueron ofrecidas y reemergieron, se ampliaron, se pusieron en cuestión y se produjeron hibridaciones complejas en momentos en los que algo las y los interpelaba.

La escuela se construye en el interjuego entre normas y prácticas y –como ha planteado Elsie Rockwell (2009)– la escuela prescribe ciertas conductas, organiza tiempos, busca regular intercambios entre sujetos y producir identidades, pero sus derivas son múltiples debido a las complejidades de la experiencia escolar. Por ello la autora toma distancia, "omnipotencia normativa" de la escuela; esta no fue nunca totalmente homogénea ni completamente eficaz.

Un eje central con el que hemos buscado construir este libro es poniendo en un lugar central a la politicidad de la educación, encontrándola en las maneras en que concibió y construyó sus problemas –y lo que dejó afuera en esa consideración– los modos en que asumió los dilemas y las decisiones que fue tomando frente a ellos. Por supuesto, esto se produce en una argamasa con tendencias ideológicas, políticas, localmente situadas y traducidas institucionalmente. Sin embargo, la lectura, interpretación y puesta en funcionamiento que el campo educativo hace dentro de esos marcos más generales, no ha sido pensado aquí como una determinación y he ahí la potencia de su politicidad, que se instituye en la medida que se inscribe allí con énfasis, distanciamientos y producción de dinámicas propias. Se trata allí de la presencia desafiante y dilemática de lo político, más allá de las formas representativas e institucionales que adopta la política.

Eso tiene un correlato con la delimitación de los períodos temporales que se han elegido, que no resulta vis a vis con períodos gubernamentales ni con la aprobación de ciertas leyes, porque hemos ido encontrando que la promulgación de esos actos normativos han sido mayormente momentos de concreción de debates, ensayos y experiencias previos que produjeron condiciones de posibilidad para ello. Así, nos hemos situado desde los primeros intentos de desarrollar una escuela normal embrionaria hasta la creación de la

Escuela Normal de Paraná, de esa creación al surgimiento renovador del movimiento de escuela nueva, desde ese momento de fuerte renovación al pasaje al nivel superior de la formación docente, desde ese significativo cambio al despliegue del Instituto Nacional de Formación Docente y los desafíos que planteó la pandemia a partir del 2020. Asimismo, para terminar de comprender las complejidades de las posiciones político-pedagógicas, no deberían pensarse como una consecuencia directa de las políticas oficiales, sino que hubo posiciones, documentos, gestos cotidianos, organizaciones que se expresaron y produjeron a contracorriente, con matices o miradas contrapuestos.

Hemos incluido testimonios, posiciones prototípicas o disruptivas, voces de distintas jerarquías por el lugar que ocuparon en la estructura del sistema educativo o por el grado de difusión de su pensamiento. Se ha tratado de una búsqueda por alcanzar mayor comprensión de la complejidad de la historia educativa, de la opacidad de los distintos posicionamientos, y estas voces fueron puestas a disposición de manera de invitar a pensar cuáles fueron las condiciones de posibilidad que se generaron para que ellas fueran posibles.

El despliegue educacional que aquí reseñamos también estuvo y está atravesado por la desigualdad y la injusticia; se trata de una configuración que se ha transformado notoriamente, aunque también algunas deudas de larga data siguen presentes y otras nuevas muestran el límite de algunos sueños pasados. En ese territorio, volvemos a preguntarnos por el rol político –transformador– de las instituciones que tienen como objeto lo común, lo colectivo y entre las cuales ubicamos a la escuela. Resulta hoy obvio que la educación y la enseñanza tienen una dimensión política que aloja derechos, que produce sujetos, que favorece u obstaculiza la participación, la democratización y la transformación de las instituciones y la sociedad. Nos ha interesado aquí explorar qué vinculación se establece entre política y trabajo docente, cómo eso incluye perspectivas acerca de quiénes, cómo y para quiénes enseñar en un escenario social más amplio.

Abarcamos aquí un muy largo período de tiempo. Podría pensarse que la estructura argumental se concentra y se extiende en mayores detalles en algunos momentos en los cuales se condensa la interpelación a un sujeto docente y en el que se articulan aspectos centrales del discurso del Estado educador. Establecer líneas de más largo plazo permite reconocer las condiciones de posibilidad para esos momentos de anudamiento y reconocer matices y particularidades que serían mucho menos advertidas si se las limitara más temporalmente. El largo plazo permite ver inflexiones, retornos de experiencias similares, nociones que son rearticuladas en otros discursos, etc. Este trabajo no sería posible sin los valiosísimos aportes de los múltiples trabajos que analizaron la formación y el trabajo docente en los distintos recortes temporales. La investigación va desarrollándose en una tensión entre lo que se sabe y lo que la tarea investigativa permite conjeturar.

Hemos buscado también construir una historización que incluya experiencias de distintos lugares del país, ensayos locales, y dejar aparecer las particularidades aun cuando se pusiera en cuestión el relato a grandes trazos con el que nos formamos. No ha sido sencillo en un país con desiguales sistemas de archivo y producción, con diversidad de trayectorias investigativas y donde los circuitos en los que se comparte la producción histórico-educativa tienen concentraciones en algunas zonas del país. Por todo ello, es seguramente un intento aún incompleto, pero se trata de una búsqueda abierta que resulta productivo seguir ahondando.

También este trabajo tiene dimensiones que aún deben completarse. Parte de la formación y el trabajo docente se producen en las universidades, pero aquí no las hemos tomado centralmente, sino solo en los modos en que la teorización pedagógica y las corrientes de pensamiento influyeron sobre las demás partes del sistema educativo. Ojalá este resulte un trabajo que funcione como una invitación a que otras y otros quieran seguir profundizando.

¿Por qué *Ceremonias en la tormenta*? Desplegar ceremonias tiene que ver con generar condiciones para transmitir, traspasar, recibir

y albergar, establecer características para que se produzca algo que no estaba dado antes. Pero también este trabajo tuvo que llevarse adelante –mayormente– en condiciones difíciles, en territorios tensionados, con decisiones que abrieran posibilidades. Producir ceremonias allí abrió chances, posibilitó. Desarrollar esta mirada sobre cómo se produjeron condiciones a pesar de "las tormentas" permite inscribir la propia experiencia, las decisiones cotidianas, en las matrices que operan subrepticiamente en una genealogía mucho más amplia. Conocer, por ejemplo, los procesos llevados adelante por las y los educadores, las invenciones que produjeron, el despliegue de las instituciones frente a problemas, concretos posibilita situar las propias acciones en coordenadas de más largo alcance y así generar una interpelación situada respecto a las continuidades o alteraciones en torno a la concreción de los derechos. Eso implica que la historia de la educación es una potente perspectiva de formación si considera a los educadores como protagonistas de esa historia, en los claroscuros de sus creaciones, en los procesos que desplegaron las instituciones. Con ello, podrá alcanzar una interpelación, es decir, producir una movilización interna de experiencias, saberes e interrogantes productivos que activen ese motor de búsqueda de respuestas y de transformaciones en relación con el tiempo pasado y a los desafíos del presente.

¿Qué sentido tiene el trabajo de enseñar en cada momento histórico? ¿Qué dilemas presenta la época a la fisonomía más conocida del enseñar? ¿Qué tradiciones pesan sobre ellas? ¿Qué aspectos de la sociedad y la cultura contemporáneas revisan y renuevan los rasgos históricos en los que se asentó el enseñar? ¿Qué construcción identitaria se desarrolló y cuáles fueron las nuevas que se fueron gestando? En el texto que sigue nos proponemos abrir estos interrogantes y sintetizar algunos rasgos construidos desde su larga historia hasta los dilemas de hoy.

La docencia ha sido y es un trabajo en el que se centran grandes expectativas y que, a la vez, es frecuentemente puesto en cuestión. En ocasiones, parece ser una profesión en permanente crecimiento,

es foco de fuertes cuestionamientos o se percibe con características muy distintas a las conocidas. Este trabajo ha recorrido una pregunta con efectos largos y complejos: cómo fue cambiando el trabajo docente, tomando como punto de partida las transformaciones que se han producido tanto en la estructura del sistema educativo y las nuevas pedagogías como las transformaciones sociales, culturales y políticas que envuelven el trabajo escolar. Se nos plantea, así, como punto de partida para pensar el presente y plantear nuevas pedagogías en diálogo con la sociedad en la que vivimos.

En las páginas que siguen buscaremos registrar cómo se fueron construyendo identidades docentes en diálogo con los problemas y las visiones de sus épocas en Argentina y cómo los distintos escenarios han ido poniendo en crisis algunas ideas y haciendo surgir nuevos dilemas y posiciones. Enseñar es –a riesgo de ser un poco esquemáticos– establecer una relación, esto es, construir una posición que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas sino una posición que sufre alteraciones y que busca e inventa respuestas. Esa relación se establece con la cultura, el poder, los saberes y las formas de su enseñanza; es una relación con otros y otras, con lo político, la política y la sociedad, con el mundo del trabajo y las múltiples estrategias que desarrollamos para ubicarnos en él.

De igual modo, la perdurable noción de vocación puede ser puesta en diálogo con nuevos sentidos, identidades y problemas. Mirar la tarea de enseñar nutrida de responsabilidades, saberes diversos y sensibilidad por el mundo y por los otros, nos pone algunos pasos más adelante de una idea de vocación entendida como don personal que remite a restaurar algunos de los modelos más conocidos. Nuestros modos de operar con la realidad son el resultado de un proceso de producción cultural y social que se tramita entre las urgencias, prioridades, dilemas y certidumbres de cada momento histórico. Ese diálogo sensible y autónomo será un terreno productivo para profesoras y profesores munidos de saberes –seguramente– heterogéneos. Aun en los momentos de crisis, de conmociones, de tormenta, no es posible renunciar a la tarea de socialización, una socialización

en suelos menos conocidos y con mayor incertidumbre, pero que pueden, también, ser menos opresivos y más distributivos.

Nos hemos detenido en estas tensiones con el propósito de volverlas explícitas porque su conocimiento permite una mejor comprensión de aquello que está en juego en algunas tradiciones que modelan nuestro trabajo y los modos en que nos situamos en las nuevas coordenadas del mundo. Pensar un trabajo docente enriquecido para este tiempo probablemente implique dejar atrás algunos modelos que ataron la certeza de lo instrumental a una relación autoritaria y empobrecida con el conocimiento. El rol del/a profesor/a no puede ser pensado hoy como un rol escrito de antemano. En un sentido similar, será productivo revisar cuánto hemos ganado en las transformaciones que el oficio ha ido desplegando y analizar como productivas algunas incertezas que ponen a prueba nuestro juicio profesional, dotado de mayor autonomía en la vinculación con el conocimiento y con el mundo.

¿Cuáles serán las principales características para una relación docente como *puente, cruzando fronteras* entre generaciones y entre épocas y saberes, como *intérprete* y *traductor/a* entre vivencias y tiempos diferentes? El trabajo docente, como práctica especializada y referente de transmisión cultural, ha sido y es objeto de interpelación por su inscripción en escenarios atravesados por transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales. Quisiera, para cerrar, puntualizar brevemente dos aspectos: los dilemas que ha planteado la fragmentación y la igualación social al trabajo docente y la potencialidad de la tarea de transmisión de los y las profesores y maestros y maestras en este nuevo tiempo con las nuevas generaciones. Y esa es la historia que tenemos que compartir: el pasado, la comprensión, la problematización, de cara al futuro. Si el conocimiento modifica la mirada que tenemos de la educación, será esa una contribución para formar docentes sin transformar el pasado en destino. Fortalecidos en ese reconocimiento, desarrollar nuevas perspectivas para democratizar el trabajo de enseñar.

Capítulo 1

Emancipación y educación

De los primeros ensayos de sistemas formadores a la creación de la escuela normal (1810-1870)

El viajero reconoce lo poco que es suyo al descubrir lo mucho que no ha tenido y no tendrá.

Ítalo Calvino

Nuestro país tiene numerosos y valiosos trabajos que historizaron la formación docente y la regulación de su trabajo a partir de la década de 1870.[1] Esas producciones han sido un significativo aporte para este

[1] Entre otros: Alliaud, Andrea (1992). *Los maestros y su historia: un estudio socio-histórico sobre los orígenes del magisterio argentino*. CEAL, Buenos Aires. Feldfeber, Myriam (1990). Génesis de las representaciones acerca del maestro: un análisis del discurso pedagógico. Revista *Propuesta Educativa*. Año 2. Nº agregar espacio 3/4. Buenos Aires. Davini, María Cristina (1995), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía,* Paidós, Buenos Aires. Southwell, Myriam (1997). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente: el legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). En Puiggrós, Adriana (Dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina,* Galerna, Buenos Aires. Birgin, Alejandra (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego,* Editorial Troquel, Buenos Aires. Southwell, Myriam (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En Yuni, José (Comp.) *La formación docente. Complejidad*

libro. Sin embargo, nos interesa retrotraer el análisis varias décadas atrás, en el entendimiento de que esa fecha –asociada a la creación de la Escuela Normal de Paraná y a la consolidación institucional del sistema educativo– es un punto en el que se cristalizan intentos previos, experiencias fragmentadas, regulaciones con avances parciales y condiciones laborales que fueron recorriendo un largo derrotero.

En los inicios de lo que hoy llamamos la Argentina[2] –situándonos en el período desde el comienzo de la independencia hasta comienzos del siglo XIX– la educación como práctica social institucionalizada estuvo entre los intereses de muchos de quienes –desde diferentes perspectivas, posiciones e intereses– pensaron el país, su organización y sus instituciones. Se trató de una etapa en la que se produjeron ensayos consistentes de conformación de un sistema educativo, predominantemente urbano, con el cual se dio comienzo a un proceso de escolarización extendida de la sociedad. En el campo, en cambio, la escolarización sistemática avanzó más lentamente, aunque se registraron experiencias localizadas. Como afirmó Gregorio Weinberg, la transformación de un súbdito fiel a un ciudadano activo, tal como sugería el principio ilustrado, impactaba directamente en el plano educativo. Se trató de estimular la participación del pueblo en el quehacer educacional, se mandaron imprimir obras de avanzado espíritu político para formar a las nuevas generaciones, se intentaron extirpar los castigos corporales de las escuelas, se alentó la preocupación por la educación de las mujeres y de los indios (Weinberg, 1995, p. 89). La difusión de las luces y la preocupación por la divulgación de la cultura que mostraron las élites revolucionarias permite identificar en este terreno, una continuidad con el proyecto

---

y ausencias, Encuentro Grupo Editor, Córdoba. Southwell, Myriam (2019) Formación Docente y Fiorucci, Flavia y Southwell, Myriam (2019) Normalismo. En Fiorucci, Flavia y Bustamante Vismara, José (2019). *Palabras claves en la Historia de la Educación Argentina,* Unipe, Buenos Aires.

[2] Compartimos la observación de Marcela Ternavasio (2009) que destaca que hablar de historia "argentina" es una convención que naturaliza que en el punto de partida de esa historia estaba inscripto su punto de llegada.

ilustrado del siglo XVIII, con el agregado componente de secularización y patriotismo.

Creación y recreación: regulaciones y expansión territorial

Antes de que se produjera el proceso de sistematización[3], y aun de conformación de protosistemas educativos[4] en los ámbitos locales, existieron en el territorio colonial del Río de la Plata una serie de experiencias de educación donde predominaba la enseñanza particular y las escuelas en manos de órdenes religiosas y parroquias. Existía gran heterogeneidad en la enseñanza elemental, dado que no había regularidad en cuanto a la edad de ingreso y egreso de los estudios, contenidos, métodos, contratación de maestros, etc. Sin embargo, desde mediados del siglo XVIII se fue experimentando un incremento de la demanda de escolaridad asociada a la necesidad de desarrollo económico, así como a motivaciones políticas. Una muestra de ello fue el incremento en el número de escuelas de enseñanza elemental o de primeras letras y la creación de colegios preparatorios en algunas ciudades, poco después de la constitución del Virreinato del Río de la Plata.

[3] Por proceso de sistematización entendemos el devenir de un conjunto de instituciones y prácticas educativas hacia un sistema educativo, que caracterizó la formación de los estados nacionales. Retomando lo que plantean Müller, Ringer y Simon (1992), podemos decir que el proceso de sistematización describe una serie de fases por las cuales instituciones educativas no estatales o paraestatales, heterogéneas y dispersas, son articuladas por la intervención del Estado, vueltas homogéneas y subsumidas en un aparato legal burocrático. El momento final de la sistematización llega cuando se completan y perfeccionan sus instituciones y se desarrollan cuerpos ideológicos que fundamentan su existencia a través de la pedagogía. De acuerdo con Oscar Oszlak (1985), una de las condiciones de la "estatidad" (es decir, de las condiciones que hacen de un conjunto de instituciones de dominación un estado) reside en la existencia de un sistema que permita la internalización de valores comunes, de configuración de la subjetividad y de producción de identidades colectivas.

[4] Esta denominación se la debemos a Adriana Puiggrós (1990) en alusión a esbozos de sistemas educativos locales, de pequeña escala y, en ocasiones, de una perdurabilidad reducida.

Desde los años previos al movimiento emancipatorio, distintos intelectuales pusieron en juego formulaciones que fueron la base para definir la figura del ciudadano en el marco de una nueva concepción del régimen político[5]. A partir de 1810, la construcción de una soberanía política autónoma y las distintas pujas que se producirán entre los distintos grupos de poder del territorio tendrán consecuencias particulares sobre las concepciones en torno de la ciudadanía. En particular, la revisión de constituciones y estatutos provinciales formulados en ese período revelan que la figura de la ciudadanía se refería a dos contextos: uno inmediato (la provincia) y otro continental (América). No había un registro nacional, dado que la nación aún –y por bastante tiempo– no estaba resuelta conceptual ni materialmente.

La puesta en juego del concepto de ciudadanía se produjo desde los últimos años del régimen colonial. Los acontecimientos europeos de fines del siglo XVIII y comienzos del XIX planteaban el dilema de figuras de reemplazo a la categoría de súbdito, en el contexto más amplio de organización de un nuevo régimen político. De este modo, debe tenerse en cuenta que las concepciones sobre la ciudadanía tuvieron –a la vez que una dimensión de debate doctrinario o filosófico-político– una dimensión de prácticas políticas específicas. Esta indeterminación junto con una variedad de concepciones, cubrían un arco que iba desde el sujeto liberal clásico (por ejemplo, en el caso de las propuestas de sufragio en Buenos Aires), hasta resabios de la figura del súbdito en las cartas constitucionales de algunas provincias.

El desarrollo de la escolarización transitó por un ajetreado y contradictorio derrotero, enmarcado en el despliegue de la emancipación y la organización institucional. En él confluyeron las instituciones preexistentes al proceso emancipatorio –sobre las cuales se desarrollaron

[5] "Un *régimen político* puede ser entendido como una estructura institucional de posiciones de poder, dispuestas en un orden jerárquico, desde donde se formulan decisiones autoritativas que comprometen a toda la población perteneciente a una unidad política." Botana, Natalio (1977) *El Orden Conservador.* Editorial Hyspamérica, Buenos Aires. p. 40.

reformas– e instituciones nuevas que fueron gestándose en un proceso sinuoso y contradictorio, con marchas y contramarchas. La creación de bibliotecas públicas junto a los cabildos, la difusión de la imprenta y el levantamiento de las prohibiciones para la impresión y circulación de libros y otras publicaciones fueron medidas tomadas en la década de 1810 que permitieron conformar una nueva base para la extensión de la escolarización.[6] Paulatinamente, se fue gestando un nuevo clima cultural en el Río de La Plata a través de hechos como la supresión del Cabildo y el pasaje al gobierno provincial de las escuelas que dependían de él, el desarrollo de la imprenta en Córdoba, la fundación de la Biblioteca Pública de Buenos Aires (hoy Biblioteca Nacional), la creación de la Universidad de Buenos Aires[7] y la existencia de Colegios Preparatorios para la formación de la élite política.[8]

[6] Eda Gelmi ofrece una interesante caracterización del intercambio cultural en espacios de socialización: "Entre la educación personalizada y la 'presentación en sociedad', los espacios colectivizados de tertulias, clubes y asociaciones, representaban el escenario de la socialización, en tiempos que la circulación de libros no sólo estaba signada por lo que la iglesia permitía leer, sino también por las posibilidades de obtención y circulación de los materiales escritos, escuchar una lectura era un acontecimiento social y el debate de las lecturas era un preludio de acuerdos o escisiones entre posiciones de lealtades, fundamentos políticos, demandas económicas, peticiones de mano y saberes sobre lo último en moda de la corte en España". (...) "las grandes casonas abrían las puertas de sus salones convocando a intelectuales, políticos, hombres de negocios, banqueros, aventureros y nobles curiosos para construir 'tiempos' de circulación de nuevos saberes. La institucionalización de club y sociedades, definidos como 'amigos', daba un barniz de encuentros sociales festivos lo que eran verdaderas tribunas de debates revolucionarios". Eda Gelmi "La transición de los tiempos de la colonia a la génesis de país. Prácticas y propuestas educativas: El Salón Literario de la Generación del 37" en Silvia Roitenburd y Juan Pablo Abratte (Comp.) (2010) *Historia de la educación argentina: del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos,* Córdoba: Edit. Brujas.

[7] Esa institución se creó siguiendo el modelo de universidad napoleónica, donde todo el sistema educativo se organiza con miras al acceso a los estudios universitarios. Dado que la Universidad era la que conducía las escuelas, tenía capacidad para fijar un currículum orientado hacia los saberes previos necesarios para los estudios universitarios. La educación secundaria recibía una función preparatoria, en tanto que la primaria asumía una misión de enseñanza de las primeras letras, cálculo y conocimientos elementales.

[8] Según Portnoy (1937), para 1821 había en Buenos Aires 16 escuelas lancasterianas: 8 en la ciudad y 8 en la campaña.

Durante los primeros años de vida independiente, los nuevos gobiernos tomaron medidas en relación con la educación que resultaron poco eficaces en términos de cobertura pero que fueron abriendo camino a lo que, décadas después, –sería un sistema de instrucción pública. Sin embargo, la educación elemental estatal fue un campo más de expresión de deseos de los nuevos gobiernos que de realizaciones. Las primeras letras siguieron en manos de un conjunto muy diverso de instituciones, con formas de enseñanza dispersas y heterogéneas. El cambio más importante que va a producirse con el proceso emancipatorio será –y de modo relativo– en los contenidos y las lecturas de referencia más que el de las prácticas de enseñanza o la organización del conjunto institucional, cuya baja regulación se mantendrá por algunas décadas.[9]

Las limitaciones de las regulaciones en este nivel coincidieron con la fragilidad política de los nuevos gobiernos. Este tipo de iniciativas sufrieron a lo largo del período las dificultades provocadas por las restricciones fiscales (la guerra permanente consumía todos los recursos disponibles) y adolecieron de acuerdos institucionales. Además, la precariedad en que se encontraba tanto la autoridad "central" como las autoridades locales y provinciales impedía la conformación de pautas de homogeneización que dieran inicio a la creación de un sistema escolar. José Bustamante Vismara (2007) destaca que la expansión escolar de esos años no debe pensarse como un impulso solamente estatal. Puede decirse que el proceso de escolarización acompañó el crecimiento de la acción estatal.

Ya en el momento previo a la emancipación se destacaron los avances propiciados por Manuel Belgrano (1770-1820) en la fundación de escuelas que apuntaran al desarrollo económico (como las de náutica, matemática y minería) y la regulación de la enseñanza a través del reglamento de escuelas. Esa normativa establecía el carácter

[9] Respecto a otros procesos emancipatorios, véase François Furet y Jacques Ozouf (1982), *Reading and Writing. Literacy in France from Calvin to Jules Ferry*, Cambridge University Press, editions de la Maison des Sciences de L´Homme, Cambridge, 1982.

público de la escolaridad, la administración por parte de los ayuntamientos y la presencia simbólica de las armas de la Asamblea del Año XIII como paso inicial del largo camino de la educación patriótica que se profundizaría de allí en adelante. Ese reglamento modificaba aspectos disciplinarios del modelo colonial, restringiendo el castigo a través de la exposición a la vergüenza pública, pero sin eliminar los azotes; asimismo, continuaba asignándole un significativo papel a la religión católica. Adriana Puiggrós (1996) ha sostenido que ese reglamento constituyó una transición entre la educación colonial y una educación independiente y progresista.

En 1810 se creó una comisión para relevar el estado de las escuelas en Buenos Aires y como resultado se propuso desarrollar exámenes públicos y uniformar la educación y su método de enseñanza y reeditar el texto *Tratado de las obligaciones del hombre* (Mallié, 1966). A fines de la década del diez se desarrollaron nuevos reglamentos que impulsaron una tendencia a regular las escuelas. El Reglamento de 1816 fue elaborado por dos maestros[10] con un detalle de las actividades que los alumnos debían realizar en clase. En 1818 hubo otro reglamento elaborado por Saturnino Segurola, quien había sido designado Director de Escuelas del Cabildo[11] con funciones de inspección y que posteriormente asumió el cargo de Director del Departamento de Primeras Letras o Director de Escuelas de la Universidad, luego de la separación en 1828 del Departamento de escuelas de la Universidad. El reglamento de Segurola –un católico ilustrado– hacía menos hincapié en las actividades de maestros y alumnos en el aula, avanzaba en aspectos de administración y conducta de los individuos y se planteaba la supresión de los castigos corporales, aspecto que no se mencionaba en el reglamento anterior.

Siguiendo a los autores que han descripto la situación de escolarización de esos años (Portnoy, 1937; Salvadores, 1941; Newland,

[10] Según Bustamante Vismara se trató de Francisco Argerich y Rufino Sánchez.
[11] Segurola fue un religioso que había sido director de la Biblioteca Pública y que tendrá protagonismo en el proceso de escolarización de la ciudad a lo largo de cuatro décadas entre (1818-1819 y 1828-1852).

1991), en 1820 había 6 escuelas fiscales en la ciudad de Buenos Aires, aunque la aventajaba San Juan, que tenía 7 y, siguiendo en orden decreciente, Mendoza con 5, Corrientes y Santa Fe con 3, Córdoba con 2, Jujuy y Salta con 1. Carecían de escuelas fiscales Entre Ríos, San Luis, Santiago del Estero, La Rioja, Catamarca y Tucumán. Las escuelas particulares existían en mucho mayor número, a saber: 40 en Buenos Aires, 13 en Mendoza, 3 en Santa Fe, 1 en Tucumán, Salta y Jujuy. Los datos referentes a las otras provincias son muy inciertos, pero en general puede decirse que San Juan, Corrientes y Catamarca realizaron apreciables progresos en el decenio 1810-1820. Ese despliegue supuso también el desarrollo de una cierta burocracia y ensayos sucesivos de formas de gobierno escolar.

La década de 1820 fue escenario de intentos de sistematización de la enseñanza que comenzaron un largo recorrido en el que la educación irá siendo progresivamente menos particular y más pública, con mayores obligaciones e injerencia del Estado aun en la forma muy embrionaria que tenía en esa época.[12] Según Portnoy

> en 1821 se dicta un decreto de gran alcance práctico relativo a la enseñanza y que llevaba el nombre de “Noticias estadísticas” (11 de diciembre). Por él se estableció que “todos los maestros de escuelas en ambos sexos pasarán cada tres meses al Jefe de Policía y éste al Ministerio una razón de los alumnos que tengan: de los que hayan entrado en los tres meses anteriores, y de los que hayan salido en dicho tiempo. Hasta el gobierno del general [Martín] Rodríguez[13] no se llevaba ninguna estadística oficial, sobre las escuelas, maestros y alumnos sostenidos por el Estado, lo que traía aparejados no pocos inconvenientes y dificultades, impidiendo conocer con exactitud el desenvolvimiento de la educación pública. (Portnoy, 1937, pp. 67-68)

Por otro lado, se instalaron Juntas Protectoras de la Educación en los diferentes puntos del territorio para expandir, organizar e

[12] Bustamante Vismara (2007) también registra un crecimiento en la cantidad de escuelas en la década de 1820.

[13] Gobernador de Buenos Aires entre 1820 y 1824.

inspeccionar la expansión de escuelas. Es necesario llamar la atención sobre la supervisión realizada por la policía antes que, por un organismo educacional, lo que da cuenta de una sociedad en la que aún la escuela como institución no había construido su legitimidad y su autoridad y ello era un obstáculo para el cumplimiento de la aún incipiente e incompleta escolaridad. Por lo tanto, requería del reforzamiento de una autoridad exterior.

A través de estas disposiciones sobre el ejercicio de la enseñanza, se establecieron en este período las primeras regulaciones para el trabajo docente, como lo ejemplifican las disposiciones que mencionamos a continuación. Puiggrós (2007) cita la reglamentación del 5 de enero de 1821 del gobernador de Santa Fe, Estanislao López, titulada *Artículos de observancia para el muy noble e ilustre Cabildo*, que disponía que ese organismo se ocupara de asuntos escolares y anunciando que:

> -se establecerá un regidor de policía que controlará la calidad del servicio en escuelas públicas,
>
> -se recomienda puntualidad en abono sueldos a maestros, tomando de los fondos públicos, (y -según Puiggrós- López agrega "como se hace en todo el mundo ilustrado").
>
> -se auxiliará a la niñez entregando útiles escolares
>
> -el ayuntamiento deberá organizar una inspección para garantizar cumplimiento de obligatoriedad escolar a escuelas de primeras letras, para ilustrar y combatir la vagancia puesto que hay datos de mucha niñez y juventud descarriada y por las calles Puiggrós (2007, p. 191).[14]

[14] López organizó un verdadero sistema escolar elevando de 5 a 13 el total de establecimientos educacionales en la provincia para una población que llegó a alcanzar 10.000 habitantes: *escuelas de primeras letras*, para varones y niñas (para ellas, cálculo, primeras letras, costura, moral y buenas costumbres, doctrina cristiana); *institutos de nivel medio*, para varones solamente y *escuela especial o de oficios para varones*. Se enseñaban "artes mecánicas" (carpintería, herrería, relojería y escuela de pintura). Ver Puiggrós, Adriana y colaboradores (2007). *Carta para los educadores del Siglo XXI,* Buenos Aires: Galerna.

Y para Buenos Aires:

> Art. 1º. Todo el que solicitase regentear alguno de los establecimientos de primeras letras, deberá acreditar previamente su moralidad e inteligencia en el sistema de enseñanza mutua.
>
> Art. 6º. Los preceptores de las escuelas de campaña no podrán ausentarse de ella sin obtener previamente licencia del Presidente de la Junta Inspectora respectiva, en caso de que la ausencia sea por un término que no exceda de ocho días; y del Vicerrector, Inspector general de escuelas, si fuese por un término mayor.
>
> Art. 9º. En cada una de las escuelas dotadas por el erario público se admitirán en la clase ayudantes de los preceptores hasta dos jóvenes que manifiesten aptitudes y hayan hecho algunos estudios (Decreto de 26 de abril de 1826 citado por Portnoy, 1937, p. 82).

Disputas por el poder y su impacto sobre la escolarización

El escenario político de esos años muestra una situación en la que se estaba discutiendo la forma que tomaría la nueva nación. Cómo se distribuiría el poder, qué formas de gobierno se desarrollarían, si el gobierno se centralizaría y dónde, eran todos aspectos sujetos a discusión no solo en instancias políticas destinadas a ello, sino en la actividad de guerra permanente y el funcionamiento social cotidiano. En esa lógica debe enmarcarse la acción de Buenos Aires y de los diferentes territorios de lo que hoy denominamos provincias.

Entre 1820 y 1853, en el territorio de la Confederación[15] se desarrollaron experiencias de escolarización vinculadas a poderes locales, pensadas para pequeños territorios, centradas en la voluntad de caudillos locales y con bajas condiciones de institucionalización. El

[15] La "confederación" aludía a la organización política basada en la reunión de provincias autónomas que delegaban en un nivel presidencial o, excepcionalmente, en una provincia reconocida como cabecera de la confederación, algunas de sus atribuciones.

caudillo fue la denominación que se le dio al liderazgo político propio de los regímenes provinciales en consolidación durante la primera mitad del siglo XIX. Las visiones tradicionales del caudillo indican que este era líder de milicias rurales no profesionales, estaba enfrentado al poder central y a las élites urbanas provinciales, se le adjudicaba ser contrario a la organización de instituciones y apoyarse en relaciones clientelares. Se adjudicó la denominación de caudillos a líderes políticos de distinto carácter: Facundo Quiroga, Juan Manuel de Rosas, José G. Artigas, Chacho Peñaloza, Felipe Varela, Ricardo López Jordán, Juan B. Bustos, entre otros. La gran mayoría de ellos se identificaron durante las décadas de 1820 a 1850-60 como miembros del Partido Federal, aunque debe entenderse que la denominación "partido" designaba algo así como una afinidad de asociación y una identificación con ciertos símbolos más que una organización política común[16] (Legarralde, 2009).

Si bien una parte de estas ideas puede reflejar el tipo de vínculo político que construían los caudillos con sus dirigidos y representados, lo cierto es que esta imagen fue construida mayoritariamente por sus enemigos políticos. El caudillismo fue el producto de una serie de procesos históricos concurrentes. Las luchas emancipatorias habían exigido en muchos territorios la conformación de milicias irregulares, de las cuales habían formado parte en muchos casos las masas rurales. Por otra parte, la conformación de una república constitucional terminó por consolidar un régimen político en el que el tipo de vínculo de dirigencia-representación que habían construido los caudillos se convirtió en una práctica cuestionada y finalmente, los caudillos catalizaron muchas veces un conjunto diverso de relaciones en un mismo formato de dominación política. Estos vínculos fueron de tipo económico (muchos de ellos eran terratenientes y tenían una relación de patrones y señores respecto de las

[16] La noción de partido político moderno no es plenamente aplicable al tipo de organización política de esta etapa de la historia argentina. En cambio, corresponde aplicar la noción de "facción" puesto que describe la trama de relaciones interpersonales que sostenían los vínculos políticos.

masas que representaban), de tipo militar (traducían el liderazgo de las milicias en la representación de los intereses de la tropa), de tipo cultural (en algunos casos sentían que su misión era llevar las luces a la campaña, creando escuelas, proveyendo de bibliotecas, etc., pero también se presentaban como una alternativa a la dominación hegemónica porteña, europeizante, etc.).

Los caudillos eran líderes políticos que, dentro de los procesos de las luchas emancipatorias y la instauración de un "espacio público", resistían a la hegemonía porteña. Frecuentemente, construyeron su identidad política por oposición a las posiciones políticas de Buenos Aires, por lo que recogían rasgos de la tradición hispánica y se vinculaban con las poblaciones rurales. Sin embargo, desde el punto de vista político, hubo quienes adoptaron formas republicanas representativas (aceptando el dogma de la soberanía popular) y, en ocasiones, poniendo en práctica mecanismos de elección directa (es el caso de Artigas, por ejemplo), lo que significaba un importante avance respecto de las prácticas políticas típicas de la época (Legarralde, 2009).

En 1823 se creó la Sociedad de Beneficencia en Buenos Aires y se colocó bajo su supervisión a las escuelas de mujeres, así como las casas de huérfanos y niños expósitos. Esta institución creó, –hacia 1825– 7 escuelas concebidas para tener como destinatarias a alumnas humildes, aunque fueron empleadas por todas las clases sociales. Debe recordarse que, más allá del espíritu liberal que Buenos Aires encarnaba en la década de 1820, el papel de la mujer en la sociedad era el de un grupo subalterno. Sin embargo, la matrícula en la educación femenina registró un incremento sostenido entre 1822 y 1826.[17] En otras regiones, la educación sistematizada para mujeres fue más tardía, por ejemplo, en Salta fue desarrollada hacia el año

[17] La Sociedad de Beneficencia, creada por Rivadavia, continuó su actuación con cierta normalidad durante los primeros años federales. Los vaivenes políticos hicieron difícil contar con un número suficiente de colaboradoras. Este déficit fue convirtiendo paulatinamente el trabajo en la Sociedad en una carga pública para las mujeres de la aristocracia porteña.

1836 (Salvadores, 1941) y en Santa Fe, en el año 1838 (Ascolani, 1991). Bajo la égida de la Sociedad de Beneficencia se creó la primera Escuela Normal sobre la base de la escuela lancasteriana de niñas; posteriormente, esa misma institución fundó, en 1824, una institución para el profesorado que desplazó a la Escuela Normal, que no había dado los resultados esperados.

De modo similar, se prescribieron reglamentos para las Juntas Protectoras de Escuelas de Primeras Letras en los Pueblos de Campaña o curatos[18] en el territorio cordobés. En 1824, se crearon Juntas de Inspectores para las escuelas de la campaña[19] en Buenos Aires sostenidas por fondos públicos; esas juntas debían componerse con el Juez de Paz del distrito y "dos vecinos respetables del lugar en que se halle establecida la escuela" (Citado en Portnoy, 1937, p. 78). Organizaciones similares se dieron en Salta[20] en 1836 y en Santa Fe en la década del cuarenta (Salvadores, 1941). En ese espacio se desarrollaron ciertas formas embrionarias de pupilaje ya que se estableció –en ocasiones– que "la junta se encargaría de distribuir en las casas de las familias pudientes a los hijos de familias que vivían a grandes distancias" (Bustamante Vismara, 2007, p. 96).

En 1825 Pablo Baladía asumió el cargo de Director General de Escuelas y desde allí desplegó una serie de medidas para los preceptores: los obligó a asistir a la Escuela Normal en el verano para aprender el método Lancaster[21] y se sustituía a los ayudantes debido

[18] Los curatos eran los territorios previamente delimitados de los cuales se sacaba la renta mínima con la que cada sacerdote o cura tenía para sus necesidades básicas. Esto también podía ampliarse a las diferentes comunidades eclesiásticas, con lo que se garantizaba su mantenimiento.

[19] Sobre la base de las Juntas Protectoras de Educación que existían desde 1808.

[20] En 1836 se fundó una Sociedad Protectora de la Educación Pública, con funciones de inspección y una Sociedad de Beneficencia para la educación femenina.

[21] Recordemos que el método Lancaster fue un método impulsado por el cuáquero escocés Joseph Lancaster que basaba en identificar alumnos avanzados que pasaban a ser monitores y así, munidos de cartillas preparadas en ese modelo, enseñaban a los otros alumnos menos aventajados. El método alcanzó una gran difusión en América Latina, donde el método se interpretaba como una buena solución para un territorio que contaba con pocos maestros formados y una muy pequeña infraestructura escolar. Para un análisis minucioso, ver Lancaster J. *Mejoras en la educación las clases*

a que el método Lancaster preveía el desempeño de alumnos avanzados como monitores. Por otro lado, se separó al Departamento de Primeras Letras de la Universidad debido a que ella no podía supervisar las instituciones fuera de la ciudad.

La configuración de la enseñanza

Si bien pueden encontrarse situaciones de enseñanza y figuras docentes desde la antigüedad[22], será la era moderna la que "fabricará" un rol del educador que nos es más conocido, nutriéndose de pedagogías europeas que tuvieron una significativa influencia en el Río de La Plata. Ese educador moderno comenzará a ser concebido en términos colectivos (un cuerpo de enseñantes), provisto de tecnologías específicas (libros, métodos, castigos, silabarios, tarima y puntero, catecismos y manuales, etc.) y de elaborados saberes para transmitir. Otro rasgo de la profesión la constituirá la creciente regulación estatal hacia el trabajo docente. Uno de los espacios privilegiados de intervención para la regulación fueron los métodos de enseñanza, piedra angular del oficio docente; el método, en el marco del despliegue de la pedagogía moderna fue entendido –de Comenio en adelante- como artificio para organizar una determinada racionalidad para alcanzar ciertos fines.[23] La actividad colectiva, el establecimiento de un método construido artificialmente, la enseñanza moral y religiosa son claves para pensar la formación de la docencia moderna. Asimismo, durante la modernidad se va construyendo un

industriosas de la comunidad. Reeditado en 2019 por Morata y la Sociedad Española de Historia de la Educación.

[22] Para un estudio de estas distintas figuras recomiendo el libro *La invención del aula,* de M. Caruso e I. Dussel, 1999, Santillana.

[23] Comenio afirmaba "Nosotros nos atrevemos a prometer una Didáctica Magna, esto es, un artificio para enseñar todo a todos". Desde la intervención conceptual de Comenio comenzó a privilegiarse una única mirada docente que abarcase al conjunto del cuerpo infantil. Su obra programática más importante en el campo de la pedagogía es la "Didáctica Magna" (1632), el libro que funda la didáctica moderna.

concepto desde la noción de escuela como tiempo de trabajo y formación hacia su definición como espacio físico separado de otros hasta, posteriormente, consagrarse como institución.

En los albores del siglo XIX, la enseñanza se dirigía al aprendizaje de la lectura en dos niveles: en primer lugar, la lectura del silabario y, en segundo lugar, la lectura de catones, la aritmética elemental, la costura y el bordado para las mujeres, la geografía, la urbanidad y la historia. La enseñanza de la fe dependía de la religiosidad del maestro. Desde el gobierno de Bernardino Rivadavia (1826-1827) se había establecido la libertad de enseñanza y el reglamento dejaba libradas las cuestiones de método a criterio de los maestros, sin hacer prescripciones de ningún tipo. El método dominante era memorístico, repetitivo y condicionado por castigos corporales. La presencia de los jesuitas en la región había dejado la noción de la competencia como medio para el aprendizaje, por lo que castigos, premios, recompensa y la prédica del ejemplo ocuparían un lugar en la escolaridad del siglo XIX, aún con posiciones encontradas entre educadores y funcionarios. Las perspectivas predominantes sobre el método de enseñanza indicaban un énfasis en la autoridad del docente, que eran proporcionales a la legitimidad de que gozaban los castigos infantiles, el utilitarismo, manifestado en recompensas y el naturalismo, expresado en el deseo natural de niñas y niños a aprender.

Impulsado por Rivadavia, se estableció la obligatoriedad del ya mencionado método lancasteriano o mutuo. Ese método fue empleado en prácticamente todas las ciudades americanas que iniciaban su organización política, así como en las iniciativas de escolarización en el ámbito rural. Se presentaba como el más eficiente para la enseñanza de la escritura y la lectura, así como para reducir los costos de un proceso de escolarización masiva. Requería el reclutamiento y la formación de docentes, que ya no podían ser idóneos y, por su propia forma, implicaba un proceso de secularización de la enseñanza. Entre las ventajas que el método ofrecía había motivaciones de costo, porque se podía emplear a un solo maestro, pero enseñar masivamente con varios monitores, de rapidez, por esa posibilidad de

enseñar a muchos a través del uso de las cartillas y de movilidad, es decir, llevar los materiales y la situación de enseñanza fuera del local escolar. Entre 1825 y 1827 se desarrolló una Escuela de Preceptores –bajo la égida de Pablo Baladía– en la que se enseñaba el método y a la que asistían preceptores de la campaña durante el verano. También, se fundó una escuela lancasteriana en el marco de la Universidad de Córdoba en 1834.

El rechazo de los educadores de Buenos Aires fue *in crescendo* y en 1827 solicitaron, en un acto que para Newland (1991) podría ser considerado una primera medida gremial– la destitución de Baladía debido a su origen español. Durante la década de 1830, en Buenos Aires, fue cayendo en desuso el método lancasteriano que había sido obligatorio en las décadas anteriores. Los motivos de este declive fueron diversos. Por un lado, el método había recibido críticas de las familias desde el comienzo porque la enseñanza quedaba a cargo de otros alumnos –aunque aventajados– y también por exceso de utilitarismo. Pero hay otra razón que nos parece significativo mencionar. La pedagogía moderna que se desarrolla del siglo XVIII en adelante establece condiciones específicas para el *formato escolar* y los modos en los que desarrollará la escolarización de allí en más.[24] Entre ellas, se establecían lugares fijos, rígidos, cristalizados para aquellos que poseían el saber, los maestros, y los que no sabían, los alumnos. Esta dicotomía de lugares bien diferenciados y no intercambiables fue una base muy importante para la pedagogía moderna. El método Lancaster contravenía esta dicotomía al habilitar la "movilidad del saber", ya que los monitores adquirían rápidamente un saber que les posibilitaba enseñar a otros.

Desde 1828 se produjo una reacción, en la práctica, en contra de la modernización impulsada durante la experiencia liberal, a partir de la preocupación del régimen federal por controlar la enseñanza

[24] Recomendamos la lectura del texto "¿Por qué triunfó la escuela?" de Pablo Pineau en el libro *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* de Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso, Paidós, Buenos Aires.

desde la perspectiva religiosa católica y de adhesión a la Federación. Desde el punto de vista del control sobre la ideología federal, hubo una preocupación más centrada en los símbolos que en la doctrina política. Más que un control sobre los contenidos, se produjo un control sobre las personas y su lealtad partidaria. Un decreto de 1831, además, impedía la enseñanza a quienes no fueran católicos o no empleasen tiempo escolar en enseñar la fe católica. Esto perjudicó a las maestras y a los maestros protestantes, sobre todo británicos y estadounidenses.[25] Otro aspecto regulado fue el de las escuelas mixtas, que fueron prohibidas, aunque esta limitación fue frecuentemente vulnerada.

En algunos casos el accionar de los caudillos desarrolló –en las diferentes regiones que hoy conocemos como provincias– avances en la escolarización, aunque con tiempos y ritmos dispares; solo en ocasiones esos avances fueron impulsados por políticas más generales de la confederación. Merece un comentario sobre estos aspectos Juan Bautista Bustos, que gobernó Córdoba entre 1820 y 1829. Siguiendo la caracterización de Ayrolo (2010), destacamos que durante su gestión se creó una Junta Protectora de la libertad de imprenta que propició la instalación de una segunda imprenta –la primera había sido instalada por los jesuitas– para divulgar el conocimiento y que se modificó el plan de estudios de la Universidad de Córdoba en 1824. Cuando inició el gobierno de Bustos había solo dos escuelas en esa jurisdicción y por eso creó una Junta Protectora de Escuelas; en 1825 la ciudad de Córdoba tenía 6 escuelas y hacia la mitad de siglo XIX el territorio cordobés contaba con 24 escuelas (8 de las cuales eran particulares y 16 fiscales). En ese marco, el obispo de San Alberto impulsó la educación de las niñas (Ayrolo, 2010).

En las ciudades de todo el territorio, las escuelas eran mayormente particulares, es decir, organizadas en torno a una persona que ocupaba el rol de maestro, maestra o preceptor, que había recibido autorización del Cabildo o institución similar para enseñar y

[25] Posteriormente esto se revirtió.

lo hacía en su propia casa. Se trataba de una tarea con muy escasa regulación, llevada adelante por quienes tenían un saber dispar (por ejemplo, sabían leer, pero no necesariamente manejaban de manera solvente el cálculo) y ellos tomaban las decisiones sobre qué, cómo y a quiénes enseñar. El siglo XIX argentino llevará adelante una tarea de "desparticularización" de la educación, a través de la creación de escuelas fiscales (que mayormente funcionaron en casas particulares alquiladas o edificaciones pensadas para otras finalidades) y a través de la regulación del trabajo de maestras y maestros.

Ascolani (1991) destaca que en la década del treinta se experimentó en Santa Fe una mejora económica que tuvo impacto en la escolaridad. También es una década muy significativa para Salta, donde se instituyeron premios a la aplicación, a la industria, a la moral y al amor filial; se formó un reglamento que establecía la inamovilidad de maestras y maestros, se estableció por primera vez la enseñanza industrial y se fundaron nuevas escuelas en la campaña, que alcanzaron a ser 20 que se unían a las 2 de la ciudad (Salvadores, 1941). De modo similar, Tucumán avanzó en la creación de escuelas a través de diversos impuestos aplicados a distintas producciones como ganados, cueros, vicuña, etc. En el caso de Jujuy como en el de Buenos Aires, la década de 1830 comenzó con una merma en la cantidad de escuelas existentes cuyos efectos no se sintieron de inmediato, pero fueron acentuándose a lo largo de esa década y la siguiente. En cuanto al financiamiento, se alentaron las contribuciones de los vecinos y en 1835 (en Buenos Aires, a través de un nuevo reglamento) se explicitó la necesidad de disminuir los gastos relativos a la escolarización. Asimismo, se establecía que las escuelas de la ciudad recibirían aún financiamiento estatal pero ese sostén no sería extensivo a las escuelas de la campaña. Con ello, la escolaridad decreció significativamente, sobre todo aquella destinada a los sectores más pobres (Bustamante Vismara, 2007). Esto no tenía como causa única las restricciones presupuestarias, sino que había otras de orden ideológico, como lo expresará Rosas años después, cuestionando la intencionalidad pública de la obligatoriedad escolar:

> En cuanto a las clases pobres, la educación compulsoria, me parece perjudicial y tiránica. Se les quita el tiempo de aprender a buscar el sustento: de ayudar la miseria de sus padres: su físico no se robustece para el trabajo; se fomenta en Ellos la idea de goces, que no han de satisfacer; y se les prepara para la vagancia, y el crimen. Hablando de los niños mimados de Roma, decía un poeta- "No son los que han de salvar la Patria, sino los que aprendieron a labrar la tierra". (Rosas, *Cartas del exilio*, citado por Bustamante Vismara, 2007, p. 37).

Desde 1831, se comienza a condicionar el financiamiento de la educación pública. Ese año se implementa una contribución de los padres proporcional a sus posibilidades, primero en la campaña y luego en la ciudad. En el presupuesto de 1835, las erogaciones para la educación pública se limitan a lo indispensable y se recortan los fondos destinados. Estos valores se mantuvieron hasta 1838, cuando se produjo un incremento importante en el gasto militar. Allí se decretó el autofinanciamiento de las escuelas públicas mediante el cobro de aranceles a todos las alumnas y alumnos: aquellos que no pudieran pagar serían expulsados.[26] Como Newland (1991) ha caracterizado, en la década de 1840 la reducción del financiamiento estatal corrió en paralelo al crecimiento de la oferta particular.

La década de 1840 mostró significativos avances para la escolarización en distintas partes del país, donde se destaca el desarrollo logrado por Entre Ríos. Salvadores (1941, 1951) caracteriza a Urquiza como el promotor de una "edad de oro" educativa. Desde 1846, la expansión del sistema escolar fue importante: se crearon comisiones constructoras e inspectoras, con fuerte participación de la sociedad civil, se generó una estadística escolar sistemática, se contrataron docentes de Buenos Aires y en 1849 se creó una Junta Directora de Escuelas de Ambos Sexos. Entre Ríos aventajaba al resto del territorio en su sistema escolar en la década de 1840. En esta experiencia tuvo

[26] Las escuelas de varones dejaron de existir como instituciones públicas a partir del arancelamiento. Desde 1838, la Inspección General de Escuelas quedó con funciones de control de las escuelas privadas y el otorgamiento de permisos para la apertura de nuevas escuelas.

un papel destacado Marcos Sastre (Montevideo, 1808 - Buenos Aires, 1887)[27], que fue nombrado Inspector General de Escuelas en esa provincia. Allí se aprobó un presupuesto propio para la educación y se generó un reglamento que tenía importantes prescripciones sobre el comportamiento de los maestros y donde se solicitaba un alto grado de instrucción para el ejercicio de la docencia. El reglamento establecía además una edad de escolaridad: los varones entre los 7 y 15 años y las mujeres entre 6 y 14. Se cobraba un arancel estable y bajo y a los que pudieran probar su condición de pobres, el Estado los eximía del arancel y les proveía útiles. La enseñanza comprendía: doctrina cristiana explicada e instrucción para recibir los sacramentos, moral y urbanidad, lectura, escritura, elementos de aritmética comercial y gramática castellana con las reglas de ortografía. Se abolieron de manera definitiva los castigos corporales.

"Mándeme pobres honrados y humildes"[28]: Sociabilidad y escolarización

Las décadas de 1850 a 1870 fueron el escenario de la extensión de un modelo de administración escolar que involucraba a las comunidades y la participación de la vecindad; se esperaban contribuciones para locales escolares, compra de útiles o sostén de pupilos. Un aspecto que no debiera dejar de puntualizarse es que no todos las y los vecinas y vecinos estaban en iguales condiciones de opinar, ser oídos

[27] Según Bustamante Vismara (2007, p. 81) este educador, después del cierre del Salón Literario, la edición del *Diario de la Tarde* y el remate de su librería, hacía fines de la década del treinta se instaló en San Fernando y abrió una escuela particular. Hacia 1849 se trasladó al litoral –primero a Santa Fe y luego a Entre Ríos– desde donde regresó a Buenos Aires luego de febrero de 1852. Con anterioridad, había sido vicedirector del Colegio Republicano federal de Buenos Aires, entre 1844 y 1846 e Inspector escolar en la provincia de Entre Ríos y director de escuelas durante el gobierno de Justo J. Urquiza.

[28] La frase (que se continuaba "que la Escuela los hará hombres útiles") pertenece al informe enviado al presidente de la Municipalidad de Buenos Aires por la persona responsable de una escuela, Jacinto Febrés de Rovira, en 1866.

y solventar la expansión escolar. Esa participación estaba prevista centralmente para sectores pudientes, voces consideradas capaces de contribuir a "la causa del progreso". De este modo, no se trataba de un modelo plenamente democrático y participativo que estuviera al margen de la estratificación social. Esa incipiente participación vecinal se canalizó a través de comisiones para cada escuela, las que se ocupaban fundamentalmente de organizar los exámenes anuales (Newland, 1991, p. 161). La intervención vecinal se expresaba fundamentalmente en la toma de exámenes y presentación de sus conclusiones. En una convocatoria pública que se hacía para los exámenes en 1857, se decía "la escuela municipal rendirá exámenes" en determinada fecha y por eso invitaban a padres y otras personas de la comunidad. Hay algo del carácter público y de la eficacia de las instituciones que se sometía a examen en esas acciones; más allá de cuanto hubiera avanzado el o la estudiante con la lectoescritura o el cálculo –de lo que efectivamente debía dar muestra– se sometía a debate público el propio acto de dar cuenta de un proceso, el porqué de las insuficiencias y la decisión política que debía ponerse en juego para superarlas. Esos registros ofrecen la posibilidad de situar la evaluación en coordenadas públicas y colectivas, no como una rendición de cuentas unidireccional, sino como un lugar de llegada de diversas acciones y actores. Sin embargo, las dinámicas político-pedagógicas no fueron un terreno armónico y unívoco, sino un camino sinuoso, donde las confrontaciones entre concepciones, instituciones, autoridades de distinto nivel de injerencia y de personas, serían cotidianas.

En Buenos Aires las décadas de 1850 y 1860 marcaron un momento crucial para el ordenamiento de las escuelas cuya presencia se había estrechado durante el régimen rosista, sobre todo aquellas de carácter público. Ese momento fue significativo con relación a la reorganización de escuelas existentes y la creación de otras nuevas, así como sus mecanismos administrativos y de relación con la comunidad. Una de las primeras medidas de las nuevas autoridades en 1852 fue derogar el arancelamiento de escuelas que se había dispuesto en

1838 durante el gobierno de Rosas, decretándose la gratuidad escolar. Pero esa política no dejó de tener oscilaciones debido a distintas cuestiones como, por ejemplo, la observación acerca de que no eran los más pobres sino sectores con ciertos recursos los que asistían a ellas. Dada esa característica se consideró legítimo que los sectores más acomodados solventaran parte de sus estudios. Asimismo, a partir de 1850 comenzaron a registrarse cambios en los contenidos de la enseñanza. Para esos años, la educación elemental de la ciudad se presentaba en cuatro sectores: el particular, el Municipal, el de la Sociedad de Beneficencia y el rural. A partir de 1852, se fue plasmando la intención de afianzar un modelo unitario y a extender la oferta pública de educación; por ejemplo, en marzo de 1852 se creó el Ministerio de Instrucción Pública. Entre sus primeras iniciativas estuvo la creación de la Escuela Normal para la formación de preceptores, al frente de la cual se designó a Marcos Sastre. Esa institución no prosperó, entre otras cosas, por desavenencias entre Buenos Aires y la Confederación. La misma suerte parece haber corrido una escuela para adultos –impulsada por Sastre en 1853 (Bustamante Vismara, 2007, p. 157).

Es necesario enfatizar que las escuelas contribuyeron significativamente a desarrollar capilarmente la institucionalización tanto en las ciudades como en la campaña. En ese funcionamiento fueron sede y fuente de conflictos diversos entre las autoridades locales y su relación con los poderes asentados en las grandes ciudades. Los pequeños locales –sobre todo en la campaña– formaban parte e integraban el funcionamiento político local y allí se demandaba y se tramitaba sin que hubiera una sujeción a los dictámenes de una autoridad central; por ejemplo, los pedidos de las familias por la remoción de los preceptores eran muy frecuentes y cuando se encontraba que él había incurrido en alguna falta se resolvía trasladarlo a otro pueblo o ciudad. Por otro lado, los archivos documentales también registran numerosas disputas entre el sacerdote y el juez de paz, ambos integrantes de la Junta Protectora, o de alguno de ellos con el preceptor, acompañado o en contra de la opinión del vecindario, etc.

A través de distintos análisis (Puiggrós, 1991; Dussel, 1995; Urdampilleta, 2001) podemos afirmar que para entender la dinámica en la que se fue desarrollando la escolaridad, debe incluirse la decisiva acción del vecindario y fuerzas locales en cada pueblo o ciudad. De modo similar, deben reconocerse aquellos aspectos del modelamiento de la cotidianeidad que fueron surgiendo por iniciativas de preceptores y otros actores cotidianos. Bustamante Vismara presenta el registro del preceptor de la Escuela del Estado de Pilar que en su informe trimestral regular de 1853 presentó:

> una tabla dividida en tres clases con los nombres y apellido de sus alumnos, sus edades y el tiempo que estaban en el establecimiento. La segunda parte del informe estaba constituida por un listado pormenorizado de cada uno de sus alumnos en las distintas clases de estudio en las que reencontraba. En la tercera parte realizaba un análisis integral de la escuela: su funcionamiento cotidiano, el modo en que administraba la disciplina, el cumplimiento de las obligaciones, el desarrollo de los exámenes, la prohibición de juegos de toda clase y las correspondientes críticas al maestro particular de la zona (Bustamante Vismara, 2007, p. 85).

El mismo autor presenta otro informe del preceptor de San Fernando que, además de los datos antes mencionados, agrega espacios en blanco con "*Observaciones: capacidad, aplicación, premios, fallas, si ha salido y la causa*" (Bustamante Vismara, 2007, p. 85). No tenemos suficientes datos para decir que es la primera vez que esta información era relevada en las escuelas[29] pero sí que contrasta con los informes elaborados en las décadas previas, ceñidos a aspectos del local escolar, su relación con las fuerzas públicas locales y el cumplimiento o incumplimiento del imperativo de asistencia a la escuela. Por otro lado, parecen ser iniciativas de los propios preceptores, como un

[29] De hecho, hacia el final de este capítulo haremos referencia a un reglamento de Entre Ríos de la década de 1840 que indicaba que preparar esa información era tarea de preceptores.

modo de dar cuenta de su trabajo cotidiano, más que una exigencia establecida por la administración escolar.

Educar y administrar

A fines de la década del cuarenta comenzó a hablarse de *escuelas primarias*[30] –una denominación poco usual en los años previos– que incluía, además de los saberes básicos, nociones de gradualidad como parte de su estrategia pedagógica. Asimismo, si bien no se puede decir que las instituciones tuvieran un aspecto uniforme entre sí y persistirán muchas de las dificultades ya mencionadas, las escuelas en los distintos pueblos dejaron de ser extrañas o ajenas a las dinámicas locales. No debe soslayarse la diversidad de formas de escolarización que existían: escuelas para niñas, para niños, con adultos, nocturnas, de artes, de ambos sexos, particulares, públicas, municipales, administradas por la Sociedad de Beneficencia, etc. De ello dan cuenta numerosos registros de visitas e inspección de escuelas. A esta descripción, debe agregarse la diversidad también existente dentro de las maneras en que las escuelas llevaban a cabo su tarea, las condiciones con las que lo hacían y hasta de los métodos y rutinas.

A partir de que Domingo F. Sarmiento (1811-1888) asumió la conducción del Departamento de Escuelas de Buenos Aires, hubo significativas intenciones de centralizar el control y generar uniformización de la escolarización y se llegó a acusarlo de querer desarrollar un "cuarto poder" en el Estado. Existían también dispares situaciones respecto del financiamiento y precarias condiciones de infraestructura. Los fondos asignados por el Estado de Buenos Aires para la educación elemental cubrían fundamentalmente los sueldos de preceptores y ayudantes y el alquiler de las casas que se utilizaban como escuelas. La cuestión de cómo solventar la instrucción pública atada a la discusión acerca de a quiénes iba dirigida e

[30] En Buenos Aires hacia fines de la década del cincuenta (Bustamante Vismara, 2007).

inclusive la diferenciación de cómo y cuánto se financiaba por parte de los particulares, fue un terreno de debates y experimentaciones en las décadas de 1850, 1860 y hasta 1871, cuando se aprueba la Ley de Subvenciones.

Entre las preocupaciones que Sarmiento tenía en torno a la regulación, gobierno y control del sistema educativo, se incluía la previsión del financiamiento de las escuelas a través de la imposición de un impuesto comunal, a la propiedad, destinado a la educación. En esa dirección, logró que se aprobara la ley que preveía recursos para la construcción de edificios provenientes de multas judiciales y bienes de los fallecidos sin sucesión. Los fondos se distribuían entre las parroquias, siempre que los vecinos hicieran un aporte propio y serían administrados por comisiones de vecinos bajo el control del Departamento de Escuelas (Newland, 1991, p. 161).

Ese modo de intervenir buscaba incluir y construir a la vez un ámbito local, modelando la pequeña comunidad allí donde no estaba dada de antemano, tal como lo plantea Sarmiento en su defensa de la Ley de Subvenciones:

> Pero para que la acción popular se ejerza en límites precisos, la ley que comento ha creado la más admirable institución escolar, que es el distrito de escuela, por el cual, como las parroquias, divide el país en jurisdicciones particulares, en derredor de cada escuela, de manera que la porción de padres de familia incluidos en sus límites puedan adherirse a su escuela, llamarla suya, porque está en su barrio, la sostiene él con su bolsillo, la frecuentan sus hijos, los de sus deudos, amigos y vecinos. El meeting o asamblea anual de los contribuyentes se reúne en los mismos términos, compuesto de los mismos individuos: es una pequeña república, o un pequeño congreso deliberando no ya sobre los intereses públicos que muchas veces no afectan de un modo muy serio al comitente, sino sobre un negocio casero, personal (Sarmiento, 1849, p. 99).

En el planteo de Sarmiento, entonces, convivían un modelo de gobierno y administración del sistema escolar según el cual la escuela creaba su comunidad local, era gobernada y sostenida con la

participación de esta misma comunidad y controlada e inspeccionada en el ámbito de los saberes y prácticas pedagógicos específicos por un cuerpo de inspectores encargados de capilarizar las políticas de Estado. La creación de los Consejos Escolares de Distrito fue la materialización de la inquietud de Sarmiento sobre el gobierno de la educación. Con estos Consejos, Sarmiento buscaba garantizar la participación de la sociedad local en la conducción de las instituciones educativas a través de la designación de los docentes, de la toma de decisiones respecto de las escuelas, de la apertura o cierre de ofertas educativas, en tanto que el sostenimiento estaría a cargo del Estado y contaría con un pequeño complemento de rentas locales, derivadas fundamentalmente de multas y cargas específicas (Legarralde y Southwell, 2007). Esta configuración que involucraba comunidades, poderes locales y poder central (todos con sus formas de implicación) iban dando cuenta de un ideario en el que, como ha analizado Hunter, las virtudes democráticas y liberales eran pensadas como resultado de una organización burocrática y de una pedagogía pastoral, "... a través del cual los Estados conceptualizaron y organizaron ese masivo y continuo programa de pacificación, disciplina y formación responsable de las capacidades políticas y sociales del ciudadano moderno" (Hunter, 1998, p. 86).

A Sarmiento le fue muy difícil transformar sustantivamente el sistema educativo porteño y era muy crítico respecto a su funcionamiento. Entre las intervenciones que generó para modificarlo diseñó dos escuelas que funcionaran como emblemáticas o experimentales: ellas debían ser superiores en la calidad y materias ofrecidas. Tendrían locales adecuados, lograrían sostenerse por suscripciones vecinales y contarían con una sección superior donde se enseñaría inglés, francés, alemán, geografía, música, entre otras asignaturas; estarían además a cargo de docentes varones y una sección inferior mixta, a cargo de maestras. Las dos escuelas se ubicaron estratégicamente en parroquias prósperas: Catedral al Norte –que fue inaugurada en 1860– y Catedral al Sur, que comenzó a funcionar un tiempo antes. Posteriormente, esas escuelas fueron perdiendo el

sostén vecinal y fueron aranceladas o cambiando sus características de origen (Newland, 1991, p. 162).

La creación de esas escuelas –entre las que había una gran cantidad de instituciones pobrísimas y con infraestructura muy insuficiente– buscaban plasmar la materialización de la política y el ideario civilizador:

> El amplio edificio de elegantes formas y detalles a que asiste el niño pobre como el rico, no solo tiene la ventaja de suavizar las diferencias de las clases sociales por el roce frecuente y la común educación, sino que es también una condición de nuestra democracia que necesita del molde común de la escuela, para formar la sociedad homogénea que, a la vez haga posible el régimen representativo de gobierno, evite las catástrofes que la diversa educación y condición social han engendrado en todos los tiempos y en todas las partes del mundo (Memorias del Consejo Nacional de Educación, 1887, XLIV).

Esta opción de crear instituciones emblemáticas que estimularan a las demás como modo de mejoramiento general fue una elección que apareció en muchas ocasiones en la historia educacional argentina. La eficacia de esa idea no parece haber sido muy alta, dado que por lo general se consolidaron circuitos diferenciados en torno a las instituciones emblemáticas en vez de que ellas generaran una tendencia que luego se fundiera en lo común a todas las instituciones. Es significativo reconocer también esta estrategia en el accionar de Sarmiento, recordado siempre como el gran "igualador" de la educación. Hemos mencionado al pasar la figura de Domingo F. Sarmiento. Conviene detenernos someramente en la conformación de su posición política respecto de la Instrucción Pública.

Sarmiento y las fuentes de su concepción de la Instrucción Pública[31]

En la formación de Sarmiento fue significativa la influencia de Benjamín Franklin. En *Recuerdos de provincia* (especialmente en el capítulo "Mi educación") Sarmiento se ve a sí mismo como un joven tendero de San Juan leyendo la autobiografía de Franklin. Obra y autor imprimen sobre el adolescente un paradigma de conducta en un mundo regido por las distinciones dicotómicas pobreza/riqueza, discutidas en sede teológica y mundana:

> Yo me sentía Franklin; y ¿por qué no? Era yo pobrísimo como él, estudioso como él, y dándome maña y siguiendo sus huellas, podía un día llegar a formarme como él, y hacerme un lugar en las letras y en la política americana (Sarmiento, 1944, p. 168).

Para alguien nacido en la periferia de un mundo impregnado por los valores del Antiguo Régimen, como Sarmiento, con su conocimiento de otros horizontes culturales, colisionaban dos tipos de tradiciones. Desde la tradición cristiana, el pobre era el símbolo de Cristo y la salvación se asimilaba con la pobreza en la tradición evangélica en la cultura católica. En cambio, en el mundo anglosajón, con la emergencia del liberalismo económico, la pobreza entendida como fracaso económico, remitía a la falta constitutiva del sujeto, esto es, al pecado. Por lo tanto, la inversión puritana-liberal planteaba que la pobreza era pecado; la riqueza o el éxito económico está signado por la gracia. No obstante, la complejidad de ambos universos culturales tenía matices que inquietaban al joven Sarmiento (Puiggrós, Gagliano, Southwell, 2003).

En una carta a Juan B. Alberdi de julio de 1838, desde San Juan, Sarmiento emparentaba su vida con la de Franklin. Era una

[31] En este apartado retomo un trabajo anterior en colaboración: Puiggrós, A.; Gagliano, R. y Southwell, M. Complejidades de una educación a la americana: liberalismo, neoliberalismo y modelos socioeducativos. Revista *Entrepasados,* Año XII, Número 24/25, 2003.

autoproclama de su deber que venía a fortalecer la incompletud de su propia formación académica, aspecto por el que Sarmiento se quejó a lo largo de su vida. Esa insatisfacción significará en muchos momentos un recurso retórico, desafiando permanentemente su origen y las limitaciones de las instituciones educacionales. Así se autodefine en la citada carta destinada a Alberdi:

> Cuando como yo, no ha podido un joven recibir una educación regular y sistematizada, cuando no se han bebido ciertas doctrinas a que uno se adhiere por creerlas incontestables, cuando se ha tenido desde muy temprano el penoso trabajo de discernir, de escoger por decirlo así, los principios que debían formar su educación, se adquiere una especie de independencia, de insubordinación, que hace que no respetemos mucho lo que la preocupación y el tiempo han sancionado... (Sarmiento, 1900, p. 217).

Bajo la inspiración de Franklin, Sarmiento se inscribió simbólicamente en el liberalismo norteamericano, seleccionando en él las referencias a la expresión científica, de reformismo político e inventor de ideas. La vida pública de Franklin –ahondada por la lectura que Sarmiento hacía de ella– funcionó como una orientación para el sanjuanino: impulsor de la prensa escrita, hizo su propia experiencia como imprentero, partícipe en la conformación de clubes y bibliotecas. Su acción alcanzó incluso la creación de un hospital y una compañía de seguros y participó en las actividades de la masonería, de la que llegó a ser uno de sus principales conductores (Puiggrós, Gagliano, Southwell, 2003).

Ese ideario pudo ser transmitido a Sarmiento por las y los herederos de Franklin cuando viajó a los Estados Unidos y se contactó con ese medio cultural y pedagógico. Durante el gobierno de Juan Manuel de Rosas en la Argentina, los liberales fueron perseguidos y muchos tuvieron que exilarse. Sarmiento se radicó en Chile. En 1845 Manuel Montt, ministro de la segunda presidencia del chileno Manuel Bulnes, envió a su amigo Sarmiento a un viaje de estudios por Europa y EEUU con el objeto de estudiar los sistemas educativos y

las políticas inmigratorias. Con el mismo acto, podía calmar a Rosas, que se quejaba de las actividades contestatarias del exiliado argentino y también le permitiría explorar nuevas perspectivas para las políticas chilenas. Desde un primer momento, Sarmiento planteó reparos con la educación francesa, inglesa, alemana –aunque rescató algunos elementos de la reforma prusiana– pero manifestó tempranamente su mayor predilección por la experiencia que se estaba produciendo en los Estados Unidos. Ya en Europa, Sarmiento leyó el *Seventh Annual Report* del secretario del *Board of Education of Massachusetts*, Horace Mann y se ocupó de conocerlo en Boston. Visitó las ciudades, que eran el asiento físico y simbólico de las ideas liberales que lo habían orientado al escribir su obra máxima, *Facundo*, en las que atacaba duramente la herencia hispana y el atraso del sistema político del Río de la Plata. Resultó muy impactado por el clima de reformismo social que allí encontraba y que entendió como algo radicalmente nuevo, sin una tradición que funcionara como lastre:

> Los Estados Unidos son una cosa sin modelo anterior, una especie de disparate que choca a la primera vista y frustra la expectación pugnando contra las ideas recibidas, y no obstante este disparate inconcebible es grande y noble, sublime a veces, regular siempre... No es aquel cuerpo social un ser deforme, monstruo de las especies conocidas, sino como un animal nuevo producido por la creación política (...). De manera que, para aprender a contemplarlo, es preciso antes educar el juicio propio, disimulando sus aparentes faltas orgánicas, a fin de apreciarlo en su propia índole... (Sarmiento, 1958, pp. 35-36).

En 1847 Sarmiento visitó Boston, un significativo faro de la cultura y la educación norteamericanas y donde se localizaba el trabajo de Horace Mann. Esa experiencia ciudadana y educadora era vista por el sanjuanino como el ideal de la educación pública y del gobierno representativo. Allí, el trabajo educativo se planteaba fundamentalmente en torno a cada individualidad: se fortalecía el carácter singular y desde allí se pensaba lo democrático. Los *Igualadores*, como se autodenominaban, encarnaban esos valores desde la autonomía

moral; sin embargo, esos propósitos estaban fuertemente tensionados por las políticas de acumulación y enriquecimiento también propias del ideario liberal. Sarmiento descubrió que, desde estas posiciones radicalizadamente individualistas (aunque en el caso de los igualadores no intolerantes o amenazantes para otros), era imposible construir políticas públicas para los nuevos estados latinoamericanos. Elementos pioneros de ese primer liberalismo igualador norteamericano cobraron fuerza en múltiples enunciados del discurso sarmientino. El sanjuanino estaba comprometido con el proyecto ilustrado de la educación popular, esto es, con la construcción republicana mediante la educación del conjunto de la ciudadanía, lo que no equivale a decir el pueblo. Su actividad trascendió a la personalidad individual como centro de la formación y buscaba el establecimiento de un colectivo alfabetizado incluido en las instituciones republicanas, impulsores del progreso (Puiggrós, Gagliano, Southwell, 2003).

Planteaba Mann:

> La educación, entonces, más allá del aparato de origen humano, es el gran nivelador de las condiciones de los hombres –el balance–, el timón de la maquinaria social. (...) Quiero decir que le da a cada hombre la independencia y los medios con los cuales pueda resistir el excesivo egoísmo de otros hombres. Es mejor desactivar al pobre de su hostilidad hacia el rico; (...) la educación previene la venganza y la locura. Por otro lado, lo que es compartido por un miembro de una clase o casta es el instinto común de los corazones no enteramente sumergidos en egoísmos de las personas o las familias. Expandir la educación, engrandeciendo la cultura de las clases o castas, abrirá un área más grande sobre al cual los sentimientos sociales se expandirán, y, si la educación debe ser universal y completa, ella hará más cosas para olvidar las ficticias distinciones en la sociedad (Mann, 1848, p. 12).

Sarmiento llegó a los Estados Unidos en la época de las luchas contra la esclavitud y el desarrollo de la educación popular. También, en esos años, las luchas sociales y obreras –en particular– tenían dimensiones

educativas y que producían un continente de significaciones de gran potencia. Mann incorporó en el imaginario republicano, burgués y liberal al conjunto de los sujetos sociales, convocados por la impalpable fuerza del conocimiento. En esos años se habían fundado el Club Trascendental y el Consejo de Educación de Massachussets (Hinsdale, 1937). Los debates de ese Estado vivían un momento progresista y los cambios socioculturales que se iban expresando, generaron las condiciones para la presentación de ideas como las de Horace Mann y la experimentación de un modelo educativo progresista. Según un autor:

> Horace Mann aparece en la escena en este interesante momento de enlace, cuando el nuevo material y las condiciones sociales permiten dar a la educación elemental una forma nueva, y figurará siempre en la historia como el representante de la escuela urbana (Hinsdale, 1937, p. 72).

Sarmiento fue encontrando respuestas a preguntas que habían quedado insatisfechas en su viaje a Europa. Esa insatisfacción estaba referida a la rigidez y verticalidad del sistema escolar francés: demasiado academicista y literario para la urgencia de un país que necesitaba, según su idea, superar la herencia feudal hispánico-árabe. Tampoco encontró el modelo que buscaba en la educación inglesa, aunque Prusia –que poseía el sistema escolar más avanzado de Occidente, la *wolkschule* lo impactó significativamente. De Estados Unidos, lo entusiasmó el espíritu emancipado de todo pasado tradicionalista y la canalización de la participación popular en pos de la sistematización de la enseñanza; esa lectura tenía una prevalencia optimista de la compleja situación social del país del norte. Lo entendía como un laboratorio social de potente experimentación pública. Sin embargo, su lectura fue desde ciertas claves, buscando experiencias institucionales que proveyeran soluciones de algunos problemas de su naciente país. Un alma exaltada como la de Sarmiento leía la probabilidad como un hecho y pontificaba a los Estados Unidos como tierra promisoria y de redención humanas.

En Mann, el sujeto del reformismo era tan complejo como aquel que el educador argentino debía enfrentar; sin embargo, en su expansión

hacia la naciente argentina el reformismo se concentró en el sistema escolar y no en otras dimensiones de lo social. Esta producción metonímica[32] de sentido tuvo en Sarmiento consecuencias políticas en su propia tierra. ¿Cuál es la razón por la cual Sarmiento escinde de la categoría “pueblo” a los indígenas, desprecia a los latinoamericanos, mientras Mann incluye al universo en su idea? ¿Qué elementos componen esa reconstrucción y cómo se ordenan? Los hombres polvorientos del oeste, los obreros en huelga, la marginalidad en las ciudades norteamericanas, las minorías raciales, parecen no haber sido comparables con el gaucho de las pampas y el inmigrante del sur de Europa en la reflexión sarmientina. Sarmiento ubicó a estos últimos en la misma serie con la población que conoció en Marruecos y Argelia. Consideró que correspondía conceptualizarla y tratarla con procedimientos semejantes a los utilizados por los franceses en la colonización de Argelia (Pozzi, 1995), en lugar de seguir la idea de igualdad que sostenía las teorías de Franklin y Mann. El prejuicio occidental del orientalismo de su época influyó decididamente en Sarmiento en el momento de las comparaciones interculturales (Puiggrós, Gagliano, Southwell, 2003). Señala, omitiendo las guerras de expansión y conquista de vastos territorios de México, que en Estados Unidos:

> No hay guerra, no hay señores ni aristocracia; no hay pueblo en el sentido romano, hay la nación, con igualdad de derechos, con industria personal para vivir, con máquinas auxiliares del trabajo, ferrocarriles,

[32] El uso conceptual que damos aquí a la noción retórica de metonimia retoma distintas fuentes, fundamentalmente la intervención de Paul De Man en torno a expandir las fronteras de disciplinas teóricas con la intervención de las literarias. El carácter simbólico de las relaciones sociales pone en juego procesos lingüísticos de condensación y desplazamiento, simbolización y revisión secundaria. Son estas consideraciones las que justifican la comprensión de la capacidad metaforizante de los discursos sociales. En *Hegemonía y estrategia socialista*, Laclau y Mouffe afirman que la hegemonía es esencialmente metonímica, en la medida en que la articulación hegemónica supone relaciones contingentes de contigüidad que no se fundan en ninguna analogía esencial. Esto quiere decir que existen múltiples y diferentes demandas sociales, que la posibilidad de hacerlas homogéneas se da mediante mecanismos de desplazamientos de significados por medio de la metáfora y la metonimia y, cuando ello se logra, nos enfrentamos a la hegemonía.

> telégrafos, prensas, escuelas primarias, colegios, asilos, hospitales, penitenciarías, etc.... Desde que haya una escuela en una villa, una prensa en la ciudad, un buque en el mar, y un hospital para enfermos, la democracia y la igualdad comenzarán a existir (Sarmiento, 1958, pp. 191-2).

El alcance de su conocida aversión a los indígenas, los gauchos y los negros puede ser medido en toda su amplitud, si se incluye su profundo pesimismo respecto a las posibilidades de progreso de esa población. Para él, esa población constituía el fruto irreductible del proceso social, híbrido y heterogéneo, de cuatrocientos años de historia americana. Su propia biografía –en las primeras dos décadas de vida– estuvo saturada de los sentidos y las presencias de un mundo que él condenará como un todo, años más tarde. En pocos trabajos queda tan clara la decepción sarmientina respecto de las potencialidades de sus compatriotas, como en *Provinciano en Buenos Aires: Porteño en las provincias* de 1852:

> ... un Continente desierto aún, pueblos degenerados, y un caos en que la raza europea y las clases elevadas han tenido en algunas partes que ceder su puesto a los indígenas, o a los negros que trajeron a su servicio. Ni gobierno, ni moral, ni riqueza, ni población, ni industria, ni cultura. Hoy mismo está casi por todas partes por colonizarse el país. “Fiasco” más completo, descalabro más vergonzoso no experimentó nunca un sistema de ideas (Sarmiento, 1852, p. 20).

Una de las claves para desentrañar las razones por las cuales Sarmiento trastocó la imagen del *sujeto pueblo* norteamericano en la aplicación a la Argentina del modelo de Mann, es la posición del *sujeto Sarmiento* en la Argentina: devenido sociólogo “provinciano en Buenos Aires y porteño en las provincias”, estaba cruzado por la imposibilidad de cierre de un concepto de Nación basado en un verdadero federalismo.[33] Cabe preguntarse cuánto contribuyó a ese resultado la política centralizadora de la clase cuyos intereses e ideas el propio Sarmiento

[33] Un análisis más extenso de esta problemática puede encontrarse en el artículo ya citado: Puiggrós A., Gagliano R. y Southwell M. (2003). Complejidades de una educación a la americana: liberalismo, neoliberalismo y modelos socioeducativos. Revista *Entrepasados,* Año XII, Número 24/25.

representó durante sus gestiones gubernamentales, es decir, la oligarquía liberal que no fue la cuna de Sarmiento, sino su clase de adopción. En el caso específico de la educación, fue durante su presidencia cuando se impulsó un sistema escolar irradiado por todo el país, pero dirigido y controlado desde la Capital, a diferencia del sistema educativo norteamericano, que pudo ser realmente federal porque tuvo la oportunidad de apoyarse en economías regionales e instituciones políticas estaduales (provinciales) fuertes, a la vez que en todas sus latitudes recibió la misión de formar en cada Estado sus propias y propios trabajadores y ciudadanos (Puiggrós, Gagliano, Southwell, 2003).

Sarmiento llama "raciales" a diferencias culturales y tecnológicas, de organización social y de desarrollo económico de los pueblos. Ese hecho no elimina el racismo que dejó en su herencia, y que podría verse luego en muchos de los compatriotas positivistas, liberales y socialistas, que fueron sus discípulos, así como en la trama cultural de la sociedad argentina. Pero no pueden comprenderse las razones que tuvo Sarmiento para construir una escuela universal, dirigida a todos los habitantes, destinada a un sujeto complejo –compuesto por la infancia de todos los orígenes, indígena, inmigrante, criolla, negra, blanca– todos en una misma aula con un mismo maestro, si agotamos el análisis categorizándolo como racista. Repasando una y otra vez sus textos, la hipótesis que surge es la de un conflicto, el de un hombre atormentado por lograr el progreso de su país. En coincidencia con Alberdi, el factor que consideraba fundamental para ello era la población, pues el capitalismo industrialista tenía como base el trabajo humano (Puiggrós, Gagliano, Southwell, 2003). Decía:

> Pero aún hay otro elemento que, contrayéndonos a la República Argentina, es tan efectivo, y aún más que la educación, y es la incorporación en la ciudad de todos los arribantes que buscan patria y propiedad, trayendo, en cambio, la aptitud industrial de que carecemos (Sarmiento, 1958, p. 87).

El racismo sarmientino fue un atajo, al cual el sanjuanino llegaba, pero huía, tanto en sus escritos como en su obra de gobierno, porque el

segregacionismo se oponía al carácter emancipador que debe tener la educación en una democracia (Smith, 1998). La insistencia de Sarmiento en colocar como sujeto privilegiado de la educación popular a las "masas" tenía un sentido humanístico y universalista que chocaba con el racismo. Podría decirse que el racismo fue un recodo del pensamiento sarmientino sin salida político-pedagógica. Los norteamericanos que conoció Sarmiento imaginaban el desarrollo de las instituciones sociales íntimamente ligado y dependiente de la simultánea expansión de las escuelas públicas. La educación básica universal mediante una escuela única estatal, igual para todos, fue la consigna democrática por excelencia, que guio el desarrollo de los sistemas escolarizados desde mediados del siglo XIX (Puiggrós, Gagliano, Southwell, 2003).

Por otro lado, en el pensamiento de Horace Mann existía una fuerte ligazón entre progreso y religión. El calvinismo estaba en la base de su moral y sus principios pedagógicos. La libertad era una consecuencia de la necesidad de progresar como realización del deber de la humanidad de superar el atraso y consolidar la comunidad. Sarmiento introdujo el normalismo, pero no logró imprimirle el espíritu de vinculación con la vida práctica, el trabajo y el ascetismo, que portaba el protestantismo (Puiggrós, Gagliano, Southwell, 2003). Para entender esa dificultad, debe analizarse a fondo la limitación que significó el catolicismo hegemonizado por sectores conservadores en la estructuración de la trama discursiva de la escuela argentina, así como de sus irradiaciones hacia el concepto de individuo y de ciudadano.

Asimismo, la fuerte vinculación que establecía Mann entre centralización de las autoridades en la conducción de las escuelas y resultados positivos tuvo mucha importancia para Sarmiento. Ambos hombres tenían en la mira la construcción de un Estado y de sus instituciones como una contribución al progreso general. Tenían por delante un siglo de capitalismo y hegemonía reformista, para la cual la extensión de la cultura era central. El progreso de la escolaridad en EE.UU. se vinculaba fuertemente con el progreso del trabajo moderno industrial; esa era la sustentación material del postulado reformista de una escuela práctica (Puiggrós, Gagliano, Southwell,

2003). No fue así en el caso de Sarmiento, quien se adecuó al progresismo superficial de la oligarquía liberal gobernante de la Argentina, contraria a todo cambio en la estructura de la propiedad y en la distribución de la riqueza, entregada a la agroexportación.

Diseñar el espacio escolar

Durante la primera mitad del siglo XIX, los lugares en los que funcionaban las escuelas eran mayormente locales que habían sido pensados con otras finalidades: casas particulares, iglesias, locales anexos a edificios públicos. Según Grementieri y Schmidt (2010), los locales escolares se organizaban en torno a la idea de claustro, un patio rodeado de galerías e hileras de habitaciones techadas fue el modo generalizado en que se construyó como modelo de funcionamiento. Promediando el siglo comenzó a desplegarse un debate sobre la especificidad de la arquitectura escolar y la necesidad de una acción pública que insertara este aspecto en los principios generales de la construcción del Estado, el desarrollo de la salubridad y la producción de una sensibilidad colectiva. En ese contexto, Sarmiento difundió el manual de edificación de escuelas de Henry Barnard del año 1850 (Dussel, 2019). En *Educación popular* (1849) Sarmiento planteaba aspectos sobre el patio escolar que se desplegarán en distintas tecnologías de gobierno en las décadas posteriores: debía estar aseado, cubierto y abierto a la vez, como el lugar donde se aprendía a medir la naturaleza y a jugar, lugar de descanso y clave para la formación moral de las clases populares (Dussel, 2019).

Gustavo Brandariz (1998) ubica el origen de la arquitectura escolar argentina en 1856, cuando el gobernador de la provincia de Buenos Aires, Pastor Obligado, independizó el Departamento de Escuelas del Consejo de Instrucción Pública que había sido creado un año antes. Frente a ese departamento se designó a Sarmiento (que lo ocupó entre 1856 y 1857) y entre 1857 y 1881 fue director general de escuelas de la provincia de Buenos Aires (Cattaneo, 2015). Recién

en 1858 se establece la ley de edificación escolar promovida por Sarmiento en 1858 (Schavelzon, 1989). Con ese impulso, en los comienzos de la década de 1860 se construyeron los edificios de las escuelas modelos de Catedral al Sud y Catedral al Norte, en la ciudad de Buenos Aires (Arata, 2019). En la segunda mitad del siglo XIX, las prioridades constructivas se modificaron y se hizo muy notable el énfasis en la fachada como representativa del valor cívico del edificio escolar (Grementieri y Schmidt, 2010).

Por otro lado, Dussel ha planteado que, a mediados del siglo XIX, los patios fueron entendidos como elemento fundante de la escuela moderna, donde se desplegaba la regulación creciente para modelar la verdadera naturaleza de la infancia, la supervisión moral y religiosa, así como la formación del carácter (Dussel, 2019). La autora registra el lugar que inicialmente tuvo el patio en las prescripciones que desarrolló en 1864 el muy influyente Marcos Sastre, quien le asignaba un lugar atrás de la casa del maestro y con grandes dimensiones; en otros escritos Sastre planteaba la necesidad de que la escuela contara con jardines extensos. También ese educador se oponía al recreo por entenderlo como una ocasión en las que “los niños de educación descuidada contagiaban a los demás con sus malas maneras e impropio lenguaje” y también porque el juego deterioraba el único “vestido decente que los pobres tienen para ir a la escuela” por ello su reglamento prescribía la asistencia escolar en cinco horas diarias sin recreo (Sastre, 1865, p. 17, citado por Dussel, 2019).

Los debates en la constitución de un orden. Ceremonias cotidianas entre pedagogía y política

Si bien la uniformidad no era un rasgo destacable al promediar el siglo XIX, podemos afirmar que la enseñanza comprendía doctrina cristiana, moral y urbanidad, lectura, escritura, elementos de aritmética comercial y gramática castellana. En las escuelas de campaña y las de las mujeres, en lugar de aritmética comercial se enseñaban las

cuatro operaciones básicas y, a las niñas, "labores propias del sexo". El horario de clases era de 6 horas para varones, distribuidas entre mañana y tarde y de 7 horas para las niñas (Salvadores, 1941).

En 1847 Marcos Sastre preparó el Reglamento General para las Escuelas de Educación Primaria en el Estado de Entre Ríos, el cual, según Salvadores, expone por primera vez en el país, en forma orgánica, un concepto de educación y de la función de la escuela. En él se recomendaba al maestro no contrariar los sentimientos del niño y, en caso necesario, corregirlos con la debida prudencia; se reconocía la justicia como el más arraigado sentimiento y expuesto a las influencias de una mala dirección, se pronunciaba contra los castigos corporales y solo habilitaba la penitencia. Así lo expresaba en el artículo 91:

> Un corazón que se trata de alimentar con elevados sentimientos para formarlo para el honor y la libertad no debe ser ajado con castigo alguno de aquellos que la opinión ha señalado con la marca de la infamia, de la afrenta, o la ignominia; lo contrario sería degradar al hombre, envilecerlo a sus propios ojos, hacerlo insensible al deshonor y la vergüenza, e impelerlo a la bribonería y al crimen (Citado por Salvadores, 1941, p. 243).

Resulta significativo detenerse también en la reflexión que Salvadores introduce respecto a que otras disposiciones –como las que se referían a lo pernicioso de las delaciones y calumnias– dan cuenta de la existencia y perdurabilidad de esas prácticas.

A partir de 1850 se fueron vislumbrando modificaciones sobre las prácticas escolares prexistentes, lo que va de la mano de un crecimiento educacional en zonas que antes habían permanecido rezagadas, como Corrientes y Córdoba. Se seguía el método simultáneo y se realizaban distinciones dentro de cada grupo, por ejemplo, la clase de los que aprendían a leer y la clase de los que se iniciaban en la escritura; las divisiones no se hacían en función de la edad sino del grado de logro de algunas ejercitaciones. La disposición física del aula era frontal. El pasaje de un nivel a otro podía darse a través de exámenes públicos, aunque no había una normativa taxativa al respecto. Con

la generalización del método Lancaster en la década del veinte se acentuaban las divisiones establecidas dentro de cada grupo, organizadas en torno a un tutor.[34] En general, se trataba de una dinámica de aula sin una estandarización y con escasa regularidad respecto a la promoción de un nivel a otro, evaluación o calendario.

Las fuentes documentales dan cuenta de que los útiles escolares eran provistos por los estados provinciales o municipales –y en ocasiones aportados por vecinos pudientes–, como lo muestra el trabajo de archivo realizado por Bustamante Vismara para el caso de la campaña de Buenos Aires. Sin embargo, la política pública no alcanzaba situaciones de reposición y mantenimiento con asiduidad. Para ilustrar esta política reproducimos la enumeración de útiles enviados para la inauguración de una escuela de San Isidro en 1861 que contaría con 80 alumnos (citada por Bustamante Vismara, 2007, p. 153):

40 pizarras	Para el archivo de la escuela:
35 tinteros	1 Manual de Urbanidad
13 bancos usados de 6 niños	1 Instrucción Moral y Religiosa
500 lápices	1 Geografía de Smith
1 pizarra	1 Astronomía pr id
1 reloj de campana (Mar)	1 libro de entradas
40 métodos g con viñetas	1 id. de registro diario
40 Id – sin id –	1 id. Trimestrales
1 cuaderno de escritura (N A)	Movimiento mensual
80 cuadernos en blanco	(in)forme trimestral”

Diversos aspectos merecen nuestra atención en este listado. La provisión del reloj sugiere planeamiento y distribución de tiempos, avanzando hacia un cumplimiento que –si bien estaba pautado en los reglamentos– era registrado como falta por visitadores y autoridades locales. En sintonía con eso, Bustamante registra pedidos de relojes por parte de quienes asumían la dirección de una escuela,

[34] Para un detalle mayor recomendamos la lectura del trabajo de José Bustamante Vismara (2007). *Las escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires (1800-1860),* La Plata: Publicaciones del Archivo Histórico.

como parte de los útiles escolares necesarios[35]; un ejemplo de ello fue el pedido del preceptor Miranda desde Bahía Blanca por "haber experimentado inconvenientes para la reunión de la juventud á una hora determinada, así como para su despacho y originándose de aquí un verdadero mal, suplico á U. tenga a bien ordenar la colocación de un reloj en este establecimiento" (Bustamante Vismara, 2007, p. 154).

Otro elemento digno de destacar es la presencia de los cuadernos en blanco, un objeto que registrábamos en la historia educacional del siglo XX, a partir de las décadas de 1920 o 1930, con especial influencia del movimiento de Escuela Nueva.[36] No podemos afirmar que se trata de un objeto generalizado ni –a partir de la escasa información con que contamos– qué usos tenía, pero su aparición en la fuente en un número de igual cantidad a las alumnas y los alumnos previstos, ameritaría estudios mayores sobre su uso y las prácticas que pudieron haberse desarrollado en torno a él.

Un aspecto más que llama nuestra atención en esa fuente son los textos previstos para el "archivo", que hoy llamaríamos la Biblioteca de la escuela. Para ella se asignaron tanto libros de formación moral y religiosa, de uso frecuente desde décadas atrás, junto con algunos manuales más renovadores, vinculados a disciplinas escolares modernas. Asimismo, completaban los útiles algunos instrumentos de registro, control y sistematización de información para elevación a las autoridades. Regulación, individualización, formación moral y disciplinas escolares se desplegaban en esa descripción.

Aun cuando, como decíamos, la uniformidad y regularidad no eran elementos frecuentes es factible concluir que la doctrina cristiana tuvo siempre un lugar destacado. Siguiendo los análisis de Endrek (1994) para el caso de Córdoba y de Bustamante Vismara para Buenos Aires, se suponía que el maestro debía acudir con sus

[35] Recomendamos la lectura del artículo de Antonio Viñao Frago (1994). Tiempo, historia y educación. En *Revista Complutense de Educación* Vol. 5 (2), Editorial Complutenses, Madrid, 1994. http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED9494220009A.PDF

[36] Sobre este particular puede leerse el trabajo Gvirtz, Silvina (1999) *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970*, Buenos Aires: Eudeba.

alumnos a la Iglesia los sábados, los días de fiesta y, en ocasiones, los jueves por la tarde. Los únicos que podrían haberse diferenciado de esa costumbre serían los maestros particulares –en especial en situación de enseñanza a la infancia de origen extranjero– pero que a partir de 1831 debieron contar con un ayudante que auxiliara en la enseñanza de la doctrina cristina, a lo que se sumaba el uso del catecismo de Astete.

Cuando en 1856 Domingo F. Sarmiento fue designado Jefe del Departamento de Escuelas, dos de sus colaboradores centrales fueron Marcos Sastre y Juana Manso. Manso y Sastre habían pertenecido al Salón Literario y la Asociación de Mayo, en torno a los cuales se gestó la generación romántica de 1837 y que les había valido el exilio durante el gobierno de Rosas. Sastre era un educador de concepción católica con amplio involucramiento en distintos aspectos de la vida escolar, sus textos tenían mucha presencia en las escuelas, fundamentalmente la *Guía del preceptor* y el método de lectura *Anagnosia,* que publicó en Santa Fe, en 1849. Con anterioridad, había sido vicedirector del Colegio Republicano Federal de Buenos Aires entre 1844 y 1846, Inspector escolar en la provincia de Entre Ríos y Director de escuelas durante el gobierno de Justo J. Urquiza. Juana Manso (1819-1875) fue escritora, traductora, periodista, maestra y precursora del feminismo en Argentina, Uruguay y Brasil. En 1840 se trasladó a Montevideo, exiliada, posteriormente a Brasil y en la década del cincuenta se instaló en Buenos Aires. A Juana Manso se le encargó la enseñanza elemental y su paso por esa función contribuyó a plantear la necesidad de la coeducación –enseñanza conjunta para niños y niñas– lo que generaba muchas polémicas en la época. También propugnaba la escolarización temprana de la primera infancia, en el formato que denominaba *kindergarten.* Junto con otros intelectuales, Manso estaba comprometida con el proyecto ilustrado de la educación popular, esto es, con la construcción republicana mediante la educación del conjunto de la ciudadanía. Su obra escrita se vinculaba con el desarrollo de una concepción de educación pública, la construcción de un

colectivo alfabetizado incluido en las instituciones republicanas y el progreso nacional.[37]

Sarmiento reclamaba una firme autoridad del docente; en esa preocupación también expresaba límites a los castigos corporales ya que, si bien se había establecido su prohibición desde la Asamblea del año XIII, las fuentes documentales dan muestra de su persistencia hasta muy avanzado el siglo XIX. La Revista *Anales*, por ejemplo, afirmaba:

> El Maestro de Escuela es por ley una autoridad en lo que respecta al régimen interior de la Escuela, y ejerce la patria potestad sobre los niños en la misma plenitud que el padre (...) Las escuelas no son repúblicas, sino gobiernos paternales, confiados en la discreción humana, y por lo tanto sugetas a las mil flaquezas de nuestra condición. (...) En tesis general el maestro tiene razón, como el padre tiene razón, sobre sus hijos que no tiene derecho ante su padre ni ante su maestro, salvo en el caso de lesión de miembro y otros que la ley señala (Sarmiento, *Anales de la Educación Común*, 1858, pp. 14-15).[38]

Tanto dentro de la aplicación del método Lancaster como por fuera de él, se indicaba la prohibición del uso de castigos corporales; la vinculación entre ellos y la enseñanza tuvo una significativa perdurabilidad y tardó mucho en ser desarticulada. Asimismo, las denuncias de padres y autoridades respecto de una actitud abusiva de su uso por parte de preceptores eran esporádicas y escasas, lo que da cuenta de cierta anuencia social respecto de su uso. En los sucesivos avances en procura de disminuir esa práctica comenzó a indicarse llevar un registro los desplazamientos de niños, así como los premios y castigos recibidos, y así lo indicaban los *Manuales* de la época.

Sarmiento había desarrollado avances en el sentido de los reglamentos en las instituciones que contribuyó a crear en San Juan,

[37] Hemos explorado la figura de esta educadora en varios trabajos, especialmente en Southwell, Myriam (2005) Juana P. Manso (1819-1875). *Prospects* 35, pp. 117-132.

[38] Conservamos el uso del castellano antiguo del original.

entre 1818 y 39. En sus "Constitusiones" (sic) para el Colegio de Señoritas establecía los siguientes aspectos, entre varios otros:

> Las pensionistas á fin de evitar los zelos y envidia que inspira(n) la desigualdad de medios y darlos sentimientos de fraternidad y benevolencia universal, llevaran un trage que constara de calzon blanco hasta el zapato, vestido sencillo igualmente blanco, de poco ruedo (a media pierna) con manga angosta y media manga, cinturón lacre, largo, cayendo sus dos puntas por la parte de adelante. (...) Cosas prohibidas a las pensionistas: Leer libro alguno sin conocimiento de la señora Rectora ó del Director. Recibir esquelas (de) su familia sin veña de la Sra. Rectora (...) Todo juego de manos. Todo tratamiento familiar (...) Contar en sus casas los castigos dados en el Colegio u otras ocurrencias que puedan traer desdoro al Colegio (Sarmiento D.F., Constitusiones citado en Levene, 1938, p. 53).

Esta referencia a que no debían "contar en sus casas los castigos" vinculada a que llevarían "desdoro" al colegio da cuenta, tanto de que los castigos corporales existían, como el reconocimiento de que había un debate porque era una práctica cuestionable. Entre las décadas del cuarenta y cincuenta comenzaron a circular textos escolares en los que se procuraba desarrollar un aprendizaje de la lectura que no fuera la memorización de las letras aisladamente sino a través de asociación de letras con sonidos y en la estructura de sílabas. Asimismo, se buscaba avanzar en el sentido de la comprensión por parte de cada alumno. Si bien comenzó a haber cuestionamientos a la práctica consolidada de enseñanza de la escritura diferenciada de la de la lectura, no se generó una integración entre esos aprendizajes. En esos cambios intervino también el propio Sarmiento, proponiendo un método que modificara la didáctica consolidada hasta ese momento.[39] Según Berta Braslavsky, "existió un progresivo avance en la búsqueda de la enseñanza de la comprensión de la lengua

[39] "Sarmiento propuso un *Método de lectura global* que se presentaba como un paso adelante en comparación al deletreo y las asociaciones del sistema de enseñanza mutua" (Bustamante Vismara, 2007, p. 155)

escrita en la segunda mitad del siglo XIX" (Braslavsky, 2002, p. 47)." Paulatinamente, se iría pasando del formato catequístico, donde el maestro pronunciaba interrogantes prediseñados y sus respuestas, a situaciones en las que los alumnos podían solo tener que estudiar las respuestas, pudiendo avanzar hacia la lectura del texto de corrido. En estas transiciones del método tuvieron decisiva intervención Sarmiento[40] y Marcos Sastre, además de con sus textos ya mencionados, con la traducción de Lecciones de Geografía y también la edición de Lecciones de Aritmética para la renovación de ese campo.[41]

Otro aspecto que tenía una importancia central en la cotidianeidad escolar eran los exámenes. Los archivos públicos conservaron numerosas actas de exámenes públicos en los que participaban vecinas y vecinos y cuyas conclusiones no se restringían a valorar cuántos de los aprendizajes habían sido alcanzados efectivamente por alumnas y alumnos, sino que registraban también opiniones sobre los tipos de saberes necesarios, el requerimiento de formación moral a través de ciertas enseñanzas y prácticas, el instrumental que era necesario proveer para la escuela, etc. Veamos algunos ejemplos:

> Al llevar en esta parte un encargo creen de un deber llamar la atención de esa comisión sobre varios puntos que a un juicio merecen ser considerados: el primero de estos es la poca capacidad que ofrece el local para el numero de niños inscriptos siendo este número menor que la mitad de los que tiene este distrito en esta de recibir educación, pues pudiendo computarse el número de estos en tres cientos niños la escuela solo tiene ciento treinta y dos, y estos mismos se encuentran aproximados y en condiciones higiénicas poco satisfactorias. El segundo punto es la necesidad de un método fijo y gradual de enseñanza en cambio del incierto que se sigue y que da por resultado que haya niños que escriben correctamente sin saber leer lo que escriben y que

[40] A través de su propuesta de método silabario o método gradual para enseñar a leer el castellano.
[41] En esos desarrollos innovadores intervino también Amadeo Jacques con su edición de 1865 de *Pequeña Biblioteca de Educación, al uso de los preceptores, profesores y alumnos, Geometría.*

> estos mismos no tengan una forma decidida de letra por el frecuente cambio de muestras de diverso carácter. El tercero y último punto es la necesidad de crear la disciplina de que carece este establecimiento y que se nota en el continente de los niños y ausencia de buenas maneras, tanto mas necesarios aquí cuanto es menos probable las puedan adquirir en familia (Nota vecinal al Presidente de la Comisión de Instrucción Pública de Buenos Aires, 6 de julio de 1857).[42]

> Mui satisfactorio es a los que suscribieron al conocimiento del Sr presidente, por medio de este informe el feliz resultado de los exámenes verificados en la escuela municipal de esta Parroquia, i asimismo enterarle de la manera i forma en que se ha procedido una semana antes de practicados los exámenes, hicieron pasar aviso a la mayor parte de los padres de los alumnos i a otras personas manifestándoles, que el 22 i 23 del presente la escuela municipal rendirá exámenes, i que en este motivo, se les invitaba para que se dignaran asistir a presenciarlos (...). Después de esta clase se examinó la de catecismo vocal, que consiste en enseñar a los niñitos el catecismo de viva voz, que aún no saben leer. Ha sido un gusto ver disputarse la palma del triunfo entre estos alumnitos. (...) En el examen de la Constitución del Estado el joven Aristóbulo ha patentizado con sus explicaciones, que no solo sabe de memoria lo que sabe de la Lei fudamental, sino que sabe aplicarlo a los casos que se le han pedido (Carta dirigida a la Comisión Municipal de Educación de Buenos Aires, del día 30 de junio de 1857).[43]

Sarmiento, como jefe del Departamento de Escuelas, mantuvo una actitud favorable al uso moderado de los castigos corporales, lo que de alguna manera era compatible con su visión general: dado que había que civilizar a la población a través de la educación y, al ser previsible que existiera oposición de los niños (“la barbarie”), no había que descartar el castigarlos físicamente. Eso venía asociado a su

[42] Nota vecinal al presidente de la Comisión de Instrucción Pública de Buenos Aires, 6 de julio de 1857

[43] Carta dirigida a la Comisión Municipal de Educación de Buenos Aires del 30 de junio de 1857.

rechazo parcial a los esquemas utilitaristas de incentivación (como los premios a los que nos referiremos más adelante). A esto se agregaba su teoría de la patria potestad docente: los padres delegaban su paternidad en las maestras y maestros, y puesto que el padre tenía derecho a castigar físicamente a sus hijos, el mismo derecho tenía el maestro. Así, Sarmiento contravenía la opinión de Marcos Sastre y Juana Manso, quienes eran absolutamente contrarios al uso de esa metodología.

En los documentos que se presentan a continuación, tienen un rol relevante los registros de decisiones y discusiones acerca de la entrega de premios, sus sentidos y sus modalidades. Sastre, Sarmiento y Manso eran contrarios a la entrega de premios, práctica a la que atacaban por caracterizarla como "utilitarista", generadora "de sentimientos negativos" y contraria al compromiso moral y superior con las luces del saber. Niños y niñas debían estudiar por "el amor al trabajo y a la virtud" en lugar de ser estimulados por la recompensa inmediata de la medalla o similar. Si embargo, tanto Sastre como Sarmiento, tuvieron posiciones eclécticas sobre estos puntos.

> (...) Deseando con este fin ver e inspeccionar por si mismos el estado de la escuela parroquial su metodo de enseñansa, la contraccion y capacidad del profesor que la dirije y el estado de adelanto en que se hallan sus alumnos, para poder formar un juicio acertado y transmitirlo al conocimiento de la Municipalidad, han visitado repetidas veces otra escuela inspeccionando sus travajos e interrogado a sus alumnos. Los infrascriptos miembros de la comision parroquial de educacion y el señor municipal Dn Juan Eastman se han tomado el travajo essaminar por si mismos con la mayor contraccion e interés a todos los niños y para adjudicar con justicia e imparcialidad los premios (...). bastaria saver que el primero y unico premio de oro lo ha adjudicado a un niño e color de una pobre morena planchadora y que a mas de este hai dos morenitos mas tambien premiados a pesar que los niños de color son mui en minoria en dicha escuela. (...) Esto nos augura en adelante que la publicidad de estos actos fomentarán la emulacion en los niños y el deseo de parecer ante la sociedad con

> distintivo tan honorifico trataran bienes inmensos pa la moralidad y educacion de nuestra juventud (Sarmiento, Carta dirigida a la Comisión Municipal de Educación de Buenos Aires, del día 30 de junio de 1857).

Sarmiento cuestionaba la entrega de medallas a las alumnas que hacía la Sociedad de Beneficencia y planteaba que, en su lugar, debían distribuirse libros y útiles. Sin embargo, tal como lo testimonian los documentos, aunque el Director de Escuelas dispuso la suspensión de la entrega de premios –y particularmente si consistían en medallas– dado el carácter de práctica afianzada que tenía, su enorme popularidad y peso simbólico como evento social, esa práctica tuvo continuidad y, por lo tanto, circulaban por las escuelas disposiciones que incluían pensamientos ligados a la virtud y el amor al estudio, junto con la entrega de premios.

> (...) Los infrascriptos miembros de la comision parroquial de educacion y el señor municipal Dn Juan Eastman se han tomado el travajo essaminar por si mismos con la mayor contraccion e interés a todos los niños y para adjudicar con justicia e imparcialidad los premios (...). bastaria saver que el primero y unico premio de oro lo ha adjudicado a un niño e color de una pobre morena planchadora y que a mas de este hai dos morenitos mas tambien premiados a pesar que los niños de color son mui en minoria en dicha escuela. (...) Esto nos augura en adelante que la publicidad de estos actos fomentarán la emulacion en los niños y el deseo de parecer ante la sociedad con distintivo tan honorifico trataran bienes inmensos pa la moralidad y educacion de nuestra juventud (Carta dirigida a la Comisión Municipal de Educación de Buenos Aires, del día 30 de junio de 1857).

Manso se ocupó también especialmente de aspectos metodológicos y de la necesidad de su renovación. Ella cuestionó que el terror y la memorización eran los métodos frecuentes de enseñanza en el Río de La Plata. En su trabajo de prescripción de la enseñanza proponía educar a niñas y niños interpretando su naturaleza.

> Y si bien no podía quebrantar el horario y reglamentos, sabia aprovechar las ocasiones para interrumpir la monotonía de la rutina; cada media hora la canción o la marcha al piano venían a regular el movimiento y a expandir el alma; esto se me criticaba, pero ... yo tenía razón. El cuerpo, los pasos, los movimientos de los brazos eran arreglados al compás de la música (Manso citada por Mira López y Homar de Aller, 1970, p. 241).

Para lograrlo sugería dividir la enseñanza siguiendo cuatro períodos: el primero, de atención y observación; el segundo de atención y comparación; el tercer período destinado a ejercitar la memoria y en el último a aplicar la imaginación (Lewkowicz, 2000, p. 121). Así, introducía la práctica del gradualismo de la instrucción, que luego se generalizaría. Planteaba: "Graduemos las escuelas en: primarias y elementales, ensanchemos el círculo de las nociones y de las materias de la enseñanza y convenzámonos de que deben dividirse esas mismas materias en relación a las facultades requeridas para su comprensión" (Manso en Mira López y Homar de Aller, 1970, p. 243).

Algunos de los planteos de Juana Manso lograron permear la táctica escolar, fundamentalmente aquellos relativos a la perspectiva pedagógica con que se disponía el tiempo y el espacio escolar. Ciertos elementos que ella puso en agenda tempranamente en el siglo XIX, quedaron resonando como tareas pendientes y fueron tomando forma años después: la necesidad de profesionalizar y regular el trabajo docente, a través de la formación y el establecimiento de una carrera en la que se ascendiera y que estableciera tiempo de formación, descanso y vacaciones; la necesidad de dar lugar a la educación física y a la creación artística como elementos centrales de la formación, la escolarización de la primera infancia a través del *kindergarten* y, muy especialmente, su exigencia de la coeducación: la escolarización conjunta de niñas y niños para el aprendizaje de los mismos saberes.

Del colegio preparatorio al colegio nacional

Las primeras instituciones de educación secundaria se conformaron como readecuaciones y refundaciones de escuelas o colegios existentes en etapas anteriores. Antes de que se produjera el proceso de sistematización, existieron en el territorio colonial del Río de la Plata una serie de experiencias de educación preparatoria. Se definía así por su relación con la educación universitaria, de la que era tributaria: dependían de las universidades para las que preparaban, compartían sus características y los títulos que conferían solo tenían sentido dentro del recorrido más largo por los estudios universitarios. Sus objetivos principales eran la formación de la aristocracia y la burocracia colonial. Su actividad asignaba un enorme peso a la formación de la sociabilidad propia de la aristocracia, que incorporaba fuertes contenidos religiosos[44]. Para cumplir con estas funciones, las universidades coloniales, y los colegios preparatorios a las que dieron lugar, debieron mantener un carácter fuertemente ritualista y formalista.

El primero de esos colegios en nuestro territorio fue el Convictorio Nuestra Señora de Monserrat fundado en Córdoba en 1693. Bajo la influencia de la Ilustración, en la Buenos Aires que emerge en el contexto de las reformas borbónicas, se funda en 1771 el Colegio de San Carlos o Colegio Convictorio Carolino y posteriormente, en el mismo lugar, el Colegio de la Unión del Sud, en 1818. Esa creación era parte de una estrategia de crecimiento y hegemonía territorial de la nueva burguesía comercial porteña. La emergencia y consolidación de un poder económico, la apertura de ciertos canales del poder político, hacían que la burguesía de Buenos Aires proyectara sus ambiciones sobre un territorio más amplio (el Virreinato y posteriormente el territorio emancipado). Para ello, era necesario contar

[44] Una nota característica de las universidades coloniales es que exigían "pureza de sangre". Esto quería decir que cualquier aspirante que tuviera contra sí una denuncia de impureza era separado de la universidad. Esta exigencia permitía una fuerte conexión entre las universidades coloniales y el sistema de castas que caracterizó las sociedades urbanas de la colonia.

con instituciones que garantizaran el acceso a la "alta cultura" y promovieran la sociabilidad de la élite. El segundo Colegio continuaba con el formalismo del primero, pero produjo una apertura a la oficialidad del ejército y a la pequeña burguesía.

En 1823 el Colegio de la Unión del Sud, que había sufrido penurias económicas, se convirtió en el Colegio de Ciencias Morales, dependiente de la Universidad de Buenos Aires (creada 2 años antes), que será crucial para la política de formación de las élites. Esto también significaba dotar de estatus de funcionarios a los profesores e integrarlos en la estructura del Estado. Esta transformación estuvo de la mano con una mayor liberalización, menos formalismo y un carácter más literario y filosófico de los estudios. El programa de este colegio indicaba una fusión entre sociabilidad, formación política común de las élites y función preparatoria. Rivadavia, en la búsqueda de desplegar un proyecto a escala nacional y no solo local, instrumentó un mecanismo de reclutamiento mediante becas destinadas a aspirantes meritorios de las provincias del interior. Buscaba que esta formación en pautas comunes de sociabilidad garantizara la difusión de los principios del liberalismo ilustrado y promoviera una estabilidad política que fuera la base de instituciones nacionales (una constitución, un gobierno nacional, un parlamento, etc.). También el Colegio Convictorio de Monserrat destinó becas a estudiantes de otras provincias.

La concepción elitista con la que nacieron estas instituciones hizo que le fueran esquivas incluso a quien luego sería "el padre del aula". Sarmiento hizo su instrucción elemental en la primera Escuela de la Patria[45] de San Juan. A los 10 años, en 1821, parte hacia Córdoba para estudiar en el Colegio de Monserrat en una proyección de formación religiosa, pero a poco de llegar se le informa que no podría asignársele la beca necesaria. Posteriormente, su maestro de escuela lo incluyó entre los seis alumnos de San Juan que accederían a las

[45] Esta denominación correspondía a las escuelas de primeras letras que habían dependido de las instituciones monárquicas y que, una vez inaugurado el período independentista, tomaron esa nueva denominación.

becas para estudiar en el Colegio de Ciencias Morales de Buenos Aires, pero como existía una mayor cantidad de postulantes, se realizó un sorteo y Sarmiento no resultó favorecido. Estas experiencias formarán parte de las tensiones y las sensibilidades con las que dialogará posteriormente con las instituciones, la tensión centro-interior y las bases contradictorias de la propuesta educacional.

En las décadas de 1830 y 1840 surgieron instituciones de este mismo tipo como el Gimnasio Santafecino y el Instituto de San Jerónimo (1832) en Santa Fe y el Colegio de Instrucción Secundaria y Colegio Argentino en Corrientes. En cuanto al currículum, se distinguían dos clases de enseñanza: una primaria (leer, escribir y cuatro reglas de aritmética) y media (geografía, historia americana, aritmética teórica y práctica, urbanidad y buena educación). Al promediar el siglo XIX, la provincia de Entre Ríos, en el marco de la consolidación de una oligarquía provincial con la adhesión de varios gobernadores del interior, generó Colegios preparatorios que permitieran consolidar sus relaciones con los grupos dominantes del resto de las provincias aliadas. En 1848 se creó el Colegio Preparatorio de Paraná y un año después el de Concepción del Uruguay, con el objeto de garantizar la educación literaria y filosófica de la juventud. En 1854 se nacionalizó el Colegio Convictorio de Nuestra Señora de Monserrat de Córdoba que había sido creado en 1693. Se incluyó, además, un programa de diversificación de los estudios, denominado Plan Larroque:

> PLAN LARROQUE[46] (1851)
>
> Carrera literaria dividida en Estudios preparatorios y en Estudios superiores o universitarios; incluía también una Carrera de Comercio.
>
> Las materias del Curso preparatorio, divididas en tres secciones, eran las siguientes: religión, gramática castellana, literatura, geografía física, política y astronómica, matemáticas y dibujo.

[46] Alberto Larroque formó parte, posteriormente, de la comisión que Mitre conformó en 1865 para organizar los planes de estudios de los colegios nacionales.

> El curso universitario comprendía: filosofía, matemáticas aplicadas, física, derecho civil, de gentes y canónico.
>
> La carrera de comercio comprendía las siguientes materias: idioma nacional y práctica de estilo epistolar, geografía, inglés o francés a opción, aritmética mercantil y teneduría de libros. Había también clases accesorias de música vocal e instrumental (Salvadores, 1951, p. 52).

En 1863, bajo la presidencia de Mitre, se creó el Colegio Nacional de Buenos Aires, sobre la base del Colegio de Ciencias Morales. A partir de allí se desarrolló un modelo de los Colegios Nacionales que tenía una diferencia respecto de los intentos previos de formación de las élites: mientras que los anteriores habían buscado ampliar el área de influencia intelectual y política de la élite central, el de los Colegios Nacionales llevaba un modelo unificado de educación liberal a todas las grandes ciudades del país. En el período que va de 1863 a 1890, se crean Colegios Nacionales en todas las ciudades importantes del territorio. Según el análisis de Martín Legarralde (1999), es posible presentar un debate conceptual con los análisis desarrollados acerca de las funciones de estas instituciones. Juan Carlos Tedesco afirmó, en relación con estos colegios nacionales, que habrían funcionado como difusores de una ideología liberal porteña y que habrían apoyado la intención del liberalismo de Buenos Aires. Sin embargo, si seguimos la evolución de la política nacional a lo largo del período 1863–1890, la hegemonía del liberalismo porteño se atenúa en 1868. Luego, una liga de élites provinciales del interior logra ocupar el poder central de manera durable. Esa liga era tributaria de la acción del Colegio de Concepción del Uruguay, donde se formaron muchos de sus miembros. La creación de colegios nacionales dependía del Poder Ejecutivo y no se detuvo en todo el período (de hecho, se intensificó después de finalizada la presidencia de Mitre en 1868). Por ello, puede afirmarse más claramente, que los colegios nacionales permitieron un proceso de unificación, de producción de códigos de comunicación comunes entre las élites del interior, que no necesariamente

difundieron la ideología liberal porteña, pero que se apoyaron en un abanico de consenso liberal extendido.[47]

Las primeras alusiones históricas a la educación secundaria se hicieron sobre la base de los Colegios Nacionales, que a su vez coincidían con la educación preparatoria, por lo que también eran llamados preparatorios. Hacia la década de 1870, cuando se empezaron a crear las escuelas normales, no se las incluyó en esta denominación de escolaridad secundaria, aunque abarcaban a la misma franja etaria, porque se propiciaba una separación de la educación secundaria (como nivel) de la educación preparatoria (como función).[48]

Políticas de lectura

Una característica central adjudicada a la escuela fue la de convertirse en el lugar privilegiado para la producción masiva de lectores. Rubén Cucuzza (2002) plantea que, en el temprano siglo XIX, los intentos de constitución de sociedades políticas modernas, basadas en la lógica de la soberanía popular y de la existencia de sujetos políticos portadores de deberes y derechos, implicaron importantes modificaciones en las prácticas de lectura y en la necesidad de su enseñanza. En palabras del autor, "la construcción del sujeto ciudadano como individuo aislado que decide libremente sujetarse a la ley de la razón del Estado liberal reclamaba el surgimiento de gacetas, bibliotecas públicas y escuelas que instrumentaran en la lectura solipsista". A causa de esto, el siglo XIX presenció la sustitución gradual del catecismo y la lectura colectiva en voz alta para la repetición, por el libro y la lectura individual y silenciosa para la comprensión. Las

[47] Para ampliar este análisis, véase Legarralde, M. (1999). La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre (1862 y 1887) en Rev. *Propuesta Educativa,* Nro. 21.

[48] Más allá de la descripción general del modelo, vistas las instituciones localmente, había algunas variaciones; por ejemplo, Fontana relata cómo el Colegio nacional de Mendoza "fue todo hasta 1878" y ello incluyó formar maestros primarios.

articulaciones con el campo de la política se manifestaban en las siguientes concepciones: el buen súbdito era quien leía para repetir correctamente, el buen ciudadano era quien leía para comprender correctamente (Cucuzza, 2002, p. 68).

La tradición de la enseñanza de la lectura a través del Catón Cristiano parece haber sido la modalidad más difundida en las últimas décadas de la Colonia, y se mantuvo a comienzos del período independiente. Se trataba de un formato de texto editado a partir de la segunda mitad del siglo XVIII que parece haber sido la obra más difundida como libro escolar en el mundo colonial. Catón era la denominación que recibieron una serie de obras destinadas a la enseñanza de la lectura junto con la transmisión de máximas morales, por lo general impresas en latín. Las últimas versiones de estas obras habían abandonado su pretensión de pertenecer a la alta cultura (en un período, los catones habían sido empleados en las escuelas preparatorias y las universidades). La estructura del texto que se consideraba aún en circulación al final del período colonial tenía dos partes: a) un tratado de la doctrina cristiana que respondió a la organización del catecismo cristiano y b) un tratado de la buena crianza de los niños.

Hacia 1810 o 1811, comenzaron a circular en Buenos Aires otros textos, que en parte buscaban su entrada en las escuelas y comenzaban a participar de las prácticas de la enseñanza de la lectura. Uno de los casos más llamativos es el del *Catecismo público para la instrucción de los neófitos o recién convertidos al Gremio de la Sociedad Patriótica*. Ese texto adoptaba la clásica fórmula de las preguntas y respuestas de los catecismos, con mayor énfasis en los valores patrióticos.

Mariano Moreno mismo se ocupó de la traducción de parte de *El contrato social* de Jean Jacques Rousseau, para que fuera usado como libro de lectura en Buenos Aires. Esta obra era uno de los íconos intelectuales de la Revolución Francesa y era cuestionada por sectores conservadores como no adecuada para la educación de los jóvenes.[49]

[49] Se pueden encontrar mayores datos sobre la inclusión de este texto en Cucuzza, H. Leer y rezar en la Buenos Aires aldeana. En Cucuzza, H. y Pineau, P. (2002).

Tal como ha analizado Roger Chartier, el acto de leer es un hecho histórico cuyas variaciones dependen de los modos concretos en que cada lector se pone en contacto con un texto particular, el “mundo del texto” donde dispositivos y convenciones dan asiento y ponen límites a la producción de sentido. Por otro lado, el “mundo del lector” está constituido por la “comunidad de interpretación” a la cual pertenece y que define un mismo conjunto de competencias, usos, códigos e intereses (Chartier, 2001). De ahí la necesidad de una doble atención: a la materialidad de los objetos escritos y a los gestos de los sujetos lectores.

A aprender a leer se comenzaba memorizando el abecedario por medio de *Cartillas o Silabarios*, cuadernillos que presentaban el abecedario y avanzaban luego hacia las combinaciones en sílabas, para recién luego enfrentarse a los primeros libros de lectura de corrido. Entre estos últimos fueron muy difundidos y utilizados el *Catón Cristiano y Catecismo de la Doctrina Christiana*, los catecismos de *Astete* o de *Ripalda, El Tratado de las Obligaciones del Hombre*, *Lecciones de Moral Cristiana,* textos que venían de la época de la colonia y se mantuvieron por largo tiempo. Con fuerte contenido moral, estos libros estaban compuestos por máximas o por una serie de preguntas y respuestas fijas que debían leerse en voz alta para memorizarse.

Posteriormente, esos libros fueron transformándose en manuales, textos escolares modernos por excelencia, como por ejemplo *Anagnosia o arte de leer, Lecciones de Aritmética* o *El Tempe argentino* de Marcos Sastre[50]. En 1846 Esteban Echeverría publicó el *Manual de Moral* para las escuelas –en Montevideo, aunque se adelantaban allí propuestas que luego se implementaron en Buenos Aires, haciéndose eje en la formación moral para la construcción ciudadana. Allí afirmaba: “la cuestión del método en materia de enseñanza es capital

[50] En *Anagnosia* se proponía un método de lectura para superar el deletreo. Según Bustamante Vismara (2007:81) este educador, después del cierre del Salón Literario y el remate de su librería, hacia fines de la década del treinta se instaló en San Fernando y abrió una escuela particular. Cerca de 1849 se trasladó al litoral – primero a Santa Fe y luego a Corrientes- desde donde regresó a Buenos Aires luego de febrero de 1852.

(...) Y como el método es una regla segura para llegar por el camino más corto al conocimiento de las cosas, puede decirse con fundamento que el método es ciencia" (Echeverría, 1846:1).

Los textos propios de la primera mitad del siglo XIX eran textos de carácter moral y de formación católica, reforzados por el dispositivo de enseñanza que ellos generaban: leer para repetir y memorizar. La segunda mitad del siglo XIX fue un terreno de introducción modernizadora de manuales escolares impulsada por Sarmiento y sus colaboradores; sin embargo, como sostuvieron Gregorio Weinberg y Clara Brafman, no pudieron impedir el uso de los catecismos hasta fines del siglo XIX (Weinberg, 1995; Brafman, 1996). Esto nos permite dar cuenta de los largos procesos en los cuales hay que inscribir las transformaciones educativas, el carácter matizado de las decisiones y cambios; además, es factible visualizar las disputas por la hegemonía, no solo en las grandes decisiones de política educativa, sino en la concreción más cotidiana del trabajo pedagógico. En esa lógica, es interesante leer la siguiente cita:

> (...) sobre el destino que el Departamento Dio A los 120 ejemplares de la Historia Argentina que la Municipalidad remitió para las Escuelas Publicas. Efectivamente en la nota de remision de ellas la Municipalidad indicó que podrian servir, bien para premios ó para leer la clase superior; (...) pasándose en seguida á permutar (por) Catecismos de Mazo, que es uno de los libros que el Departamento tiende á introducir con profusion en las Escuelas [Nota del Departamento de Escuelas al Vicepresidente de la Municipalidad Buenos Ayres, diciembre 13/1861].

Sarmiento planteaba:

> Quien dice instrucción dice libros. Solo los pueblos salvajes se trasmiten su historia y sus conocimientos, costumbres y preocupaciones, por la palabra de los ancianos (...) ¿Tenemos los libros necesarios en nuestro idioma para comunicar a los que lo hablan todos los conocimientos humanos? ¿Tienen los otros idiomas? Sí: el inglés, el francés, el alemán tienen todos libros que transmiten el saber, y solo el español carece de ellos. (...) (Sarmiento, 1850, p. 39).

Esta idea de lectura sostenida y alimentada por la escuela se instaló fuertemente configurando un modelo cultural con claras fronteras entre lo legítimo y lo no legítimo marcando inclusive sus batallas entre aquello considerado “culto” y aquello de carácter “popular”.

> (...) En esa escuela la generalidad de los alumnos la componen niños ó muy pobres, ó sirvientes en casas de familia, y unos y otros no solo concurren (cuando concurren) una ó dos horas despues de abrirse la escuela, sino que no hay un solo mes en que asistan diariamente, pues faltan ocho, quince dias, y hasta un mes entero, como aparece del registro que lleva el Preceptor. Este mal es de gravedad porque desmoraliza á los asistentes que son muy pocos, quienes alentados con la impunidad de aquellos, faltan tambien. Y como es del interes de la municipalidad el remediarlo, se permite el infrascrito indicarlo para que sea reparado. (...) En estos niños nada hay notable que pudiera premiarse pero el infrascrito habria deseado hacerlo con el mas adelantado entre ellos, no obstante que están comenzando á conocer las letras, por que el premio de la manera distinguida que vá á adjudicarse, es un estimulo que vale mucho en la juventud, y que esta la recibe con entusiasmo. (...) En seguida procedió al examen de las demas clases, que escriben unas en pizarra y una en libro: que escriben otras en papel y leen en los libros siguientes. Obligaciones del hombre: el amigo de los niños: lecciones de virtud, moralidad y urbanidad por Urcullu, y Fabulas de Samaniego: y que están en aritmetica, y doctrina Cristiana (Nota vecinal a la Comisión de Instrucción Pública, 1857).

Estos impulsos fueron correlativos con la preocupación desarrollada por Manso, Sastre y Sarmiento en torno a la instalación de bibliotecas públicas. En ese proyecto hubo varios aspectos que consideramos relevantes: por un lado, la necesidad de la existencia material de libros, textos y contextos que impulsaran a la lectura. En una de las afirmaciones que denotan los aspectos más democratizadores de su pensamiento en cuanto a la disponibilidad pública de los elementos necesarios para la cultura letrada, Sarmiento planteaba:

> Las gentes que habitan en la capital o en las ciudades de primer orden de la república se imaginan que los libros abundan en todas partes, y que es efecto de la pereza no tener afición por la lectura. Pero es preciso recorrer las campiñas, las aldeas y las villas para palpar el triste vacío que a este respecto por todas partes se deja sentir, y las dificultades si no imposibilidad absoluta, en que la juventud de las provincias se halla para proporcionarse medios de adquirir nociones generales sobre las cosas que más de cerca le tocan (Sarmiento, 1950, p. 147).

El 1ro. de enero de 1858 vio la luz el primer número de la Revista *Anales de la Educación Común,* primera publicación educativa del país, fundada y dirigida por Sarmiento hasta 1865 y por Juana Manso luego de esa fecha. Esa publicación sería una estrategia fundamental para modelar el sistema educativo, convirtiéndose –junto con *El Monitor de la Educación Común*, que surgiría en 1881– en herramientas fundamentales para modelar el sistema educativo y estableciendo "instrucciones" sobre las características que debían reunir las escuelas. También, esas publicaciones establecían mecanismos para darle carácter público a la información que daba cuenta de lo hecho y lo pendiente en el terreno educativo. En efecto, la difusión de Informes de Inspectores, utilización de fondos públicos, normativas, modalidades de clase ejemplificadoras, junto con los laboriosos Informes Anuales sobre la situación de las escuelas, los logros y fracasos, contribuían a construir un carácter público de "las cuentas" referidas al "debe/haber" educativo.

A través de *Anales*, Sarmiento planteaba la importancia que le asignaba a los intereses particulares conjugados para el desarrollo de la escolarización. Por ello, expresaba que

> para la creación de un sistema popular de educación ha de concurrir el propietario con sus caudales, el hombre instruido con su saber, el pobre con su deseo de mejorar la suerte de sus hijos, el legislador con las disposiciones necesarias, el padre de familia con sus erogaciones, la parroquia con sus funcionarios, predominando sobre todo este

> conjunto un sentimiento común de interés apasionado, sin el cual no puede darse un paso (Sarmiento, 1858, p. 1).

La producción de textos, bibliotecas y lectores estuvo en un lugar central en los modos de pensar la escolarización y también la alfabetización del conjunto de la población desde las etapas embrionarias de nuestro sistema educacional. En ese marco, el desarrollo del trabajo docente se concibió con el soporte de la prescripción que proveía la existencia de una publicación periódica. En ese tránsito se iban dejando atrás el formato del catecismo (la rigidez de preguntas con respuestas fijas) pero se iban desarrollando nuevas formas de prescripción.

Condiciones para el trabajo de enseñar

Con una perspectiva de más largo plazo, nos resulta muy útil la trayectoria que describe Domique Julia (2001), quien plantea que la formación profesional de las y los educadores en Occidente implicó una reflexión acerca de los saberes y *habitus* requeridos para el trabajo como profesor/a. Domique Julia destaca dos etapas en el proceso de profesionalización de la docencia. En el marco de la Reforma Protestante, los cambios producidos en las comunidades religiosas europeas les exigían a los fieles capacidades relacionadas con el dominio de la lectura y la escritura para proclamar personalmente el dogma. Así se delimitó un cuerpo de enseñantes dedicados a la catequesis, a quienes se reclamaban pocos saberes dado que el aprendizaje del dogma podía hacerse en forma oral. Posteriormente, en el siglo XVII, Jean Baptista de La Salle consideró que el *habitus* cristiano se debía formar a través de la consideración del más mínimo detalle. Esto implicó la necesidad de contar con centros especiales de formación de maestra/os, el control riguroso del tiempo y la utilización de nuevas tecnologías de la transmisión. La siguiente etapa del proceso tuvo lugar en el siglo XVIII europeo, cuando el Estado sustituyó a la Iglesia

y las corporaciones municipales en el control de la educación. Así se pasó de una selección discrecional de la docencia (por su pertenencia a una corporación religiosa o municipal) a una selección mediante un examen o concurso que definiera la base mínima de una cultura profesional que las y los enseñantes debían poseer.

En las páginas previas hemos mencionado algunas normativas y políticas que tuvieron incidencia parcial sobre el trabajo de maestra/os y profesores en el territorio de la actual Argentina, por lo que no podemos hablar ni de una regulación sistemática de esa tarea ni tampoco de una ausencia total de ella. Las fuentes documentales registran disconformidad con la aplicación del método Lancaster (aunque debieron aplicarlo obligatoriamente), autorizaciones provistas por el Cabildo, directivas dadas por los visitadores, gran cantidad de disputas con las Juntas Protectoras y reiteradas quejas por el bajo e irregular pago de salarios. Asimismo, los archivos conservan la cuantiosa correspondencia que da cuenta de la falta de mecanismos regulares ya que todo lo que tuviera que ver con la vida cotidiana de la escuela debía ser solicitado específicamente y a criterio del interlocutor: creación de escuelas, provisión de útiles, mejoramiento del local, intermediación en las relaciones entre la/os integrantes de las Juntas, desplazamiento de docente a otras escuelas, entre otras cosas, no resultaban de previsiones generales.

Un análisis similar podemos hacer respecto a la formación de quienes se desempeñaban enseñando. Por un lado, las fuentes documentales muestran una referencia aleatoria de maestra/os o preceptores sin una delimitación clara de las implicancias de una u otra denominación. Como hemos reseñado, hubo algunos atisbos de escuelas normales para la formación docente, pero quedaron mayormente en intención y se los discontinuó. También se aplicó la capacitación de maestros puntualmente en el uso del método mutuo en período de verano y, fundamentalmente, la confianza en la efectividad del uso de las Cartillas. En todo caso, el siglo XIX será un largo proceso de avance en el sentido de la constitución de un sistema de profesionalización docente. Lo que la información que hemos

relevado aquí parece permitirnos decir es que la regulación parece haber comenzado antes de lo que estábamos acostumbrados a creer –asociado a la maquinaria desplegada por el normalismo– y que las quejas por las difíciles condiciones salariales comenzaron desde el momento mismo en que los proto-sistemas educativos comenzaban tímidamente– a desplegarse.

Las "habilitaciones" para ejercer como preceptor se obtenían a través de examinaciones o permisos especiales. Tomemos, para ilustrar, el informe que firmaba Rufino Sánchez, un destacado maestro de esos años que participó en exámenes e inspecciones con gran asiduidad:

> Con respecto a lo formal, en lo q-e (sic) se presentó más expedito fue en el conocimiento del valor de las letras; pero en lo demas bastante limitado. (...) No es gramático en idioma alguno. Tiene principios de aritmética pero olvidados (...); sin embargo, como este joven no ha tenido tiempo (según dice) para prepararse, y p-r sus enfermedades anteriores hace medio año que no versa material alguna de instrucción; como asimismo por la viveza, q-e se advierte en penetrar las conversaciones apenas se le apuntan, creo q-e si se aplica en los sucesivo promete mucho mas lisonjeras esperanzas que (otro postulante que también obtuvo el cargo) examinado también por mi el mes pasado y menos apto que el presente (citado por Bustamante Vismara, 2007, p. 198)

También se expedía el título de maestro de escuela (podemos concluir que allí residía la diferencia entre la denominación de maestro, ayudante y preceptor) otorgado por el Cabildo o por el Departamento de Escuelas, aunque de modo esporádico y sin mecanismos preestablecidos. En ocasiones, se realizaban además designaciones provisorias desde el propio pueblo, impulsadas por la Junta Protectora con o sin apoyo de vecinos y vecinas, dependiendo del caso. Probablemente la experiencia más sistemática que se desplegó hayan sido las instrucciones dadas para implementar el método Lancaster. En ello estuvo involucrado Pablo Baladía, "el encargado de organizar la Academia

de Preceptores quien aludía a ellos como 'repuesto de personas expertas en el systema'" (Bustamante Vismara, 2007, pp. 198-199).

Las búsquedas de preceptores, autorización y seguimiento de su trabajo se enunciaban desde una alta exigencia, sin embargo, en el plano más concreto, las aptitudes que se esperaba de ellos residían básicamente en su conducta moral y comportamiento social y un somero manejo de los conocimientos que debieran brindarse. Los archivos conservan numerosas situaciones de reclamos, llamados de atención y pedidos de sanción a distintos preceptores, así como cartas de estos contando sus pesares y las dificultades del trabajo. Frecuentemente, las acusaciones –ciertas o no[51]– del juez de paz o del sacerdote (integrantes de las Juntas Protectoras de Educación) o de la Junta en pleno tenían que ver con haber encontrado al preceptor en condiciones de ebriedad en situaciones públicas o en haber participado en pleitos. Ante esos conflictos se optaba, frecuentemente, por trasladarlo a otro poblado. También, en ocasiones, se le efectuaban acusaciones en el sentido del atraso mostrado por sus estudiantes:

> En rigor ningún premio debería adjudicarse á esta escuela, cuyos exámenes no han hecho sino mostrar el estado de atraso de sus alumnos, sobre lo que nos permitimos dar cuenta y llamar la correspondiente atención, para que se estudie y se remueva la causa de tan deplorable situación, y para que en adelante corresponda esta escuela á las nobles y justas exigencias del gobierno y de la Patria. No seria justo hacer inculpaciones al preceptor de esta escuela, cuyos conocimientos y aptitud para la enseñanza son notorios y comprobados por su larga vida consagrada á tan alta misión. (...) En esta escuela se enseña por el método de enseñanza mutua, y bajo ese sistema se educan alli ciento ocho niños, de cuyo número solo han concurrido en los dos días del examen, sesenta y seis, que ha sido todos examinados. Los ramos de enseñanza que únicamente conocen, son lectura, escritura, aritmética, y doctrina cristiana. (...) En estos niños nada hay notable que pudiera premiarse pero el infrascrito habría

[51] Muchas veces se registran situaciones contradictorias en las que algunos lo acusan y otros lo defienden afirmando lo contrario.

> deseado hacerlo con el mas adelantado entre ellos, no obstante que están comenzando á conocer las letras, por que el premio de la manera distinguida que vá á adjudicarse, es un estimulo que vale mucho en la juventud, y que esta la recibe con entusiasmo.[52]

Un aspecto interesante para analizar es que en esas situaciones surgieron frecuentemente argumentos en torno a lo mucho que se habían esforzado por "sus" escuelas y lo mucho que "sus vidas se habían ido en eso"; así desplegaban una serie de expresiones de solapamiento del ámbito de lo privado con el carácter público de la escuela, el grado en el que la escuela era sentida como "suya" que confrontaba con el carácter de "fiscal o dotada" que las Juntas y el gobierno central le daban a la escuela. La pedagoga mexicana Elsie Rockwell (2005) estudió la construcción de cerramientos, verjas y llaves en las escuelas rurales de su país. En esa historización, ella encontró muchos conflictos entre las comunidades (sobre todo las comunidades indígenas) y el Estado nacional mexicano por definir de quién era la escuela, quién podía usar ese territorio comunal y cómo debía incluirse a las familias y las culturas locales. A veces, esa pelea llegaba a los tribunales, donde se discutía quién tenía derecho a tener la llave de la escuela y quién y cuándo podía disponer del uso del espacio común. En este caso, la escuela era "del Estado", entendiendo al Estado como un aparato exterior, ajeno, superior, que se declaraba propietario exclusivo de la razón, la fuerza y los intereses de la comunidad, cuyo máximo representante era la escuela. Esa forma de escuela era entendida como una especie de "injerto" que venía a "civilizar" a esas poblaciones, a incorporarlas a la sociedad nacional con la promesa del bienestar, a costa de expropiarlos de sus territorios, sus saberes y su participación activa.

Respecto a la presencia clerical entre el gremio docente –aspecto con el que también estábamos habituados a pensar el temprano siglo XIX– existen distintas visiones para diferentes jurisdicciones.

[52] Nota Vecinal al presidente de la Comisión de Instrucción Pública de Buenos Aires, 7 de julio de 1857.

Ascolani (1991) sostiene que las escuelas de la campaña de Santa Fe funcionaban en anexos de las iglesias y los sacerdotes se ocupaban de la enseñanza en la mayoría de los casos.[53] Para el caso de la campaña bonaerense, Bustamante Vismara indica que entre 1790 y 1861, solo el 7% de los preceptores habrían sido sacerdotes o tendrían una estrecha vinculación con la Iglesia (2007, p. 194)

Una queja que se reiteraba sistemáticamente en las fuentes documentales relevadas era la demanda por el aumento de los salarios docentes, la necesidad de su equivalencia entre hombres y mujeres, la equiparación entre ayudantes, preceptores y maestra/os. Diferentes voces se alzaron en relación con ese problema. Contamos con alguna información sistematizada sobre los montos de los salarios de preceptores en Santa Fe y Buenos Aires. Para el caso de Santa Fe, Ascolani (1991) toma el quinquenio 1830-1835 y pone como referencia el salario de los catedráticos. Un Juez de primera instancia ganaba lo mismo que un catedrático, pero la/os maestra/os de escuela cobraban las dos terceras partes ($200 al año) que los catedráticos que cobraban $300 al año. Bustamante Vismara (2007, p. 211) hace para la ciudad y la campaña bonaerenses una comparación de salarios entre los años 1820 y 1860.[54] Tomando solo 3 años a modo de ejemplo, podríamos mostrar que:

- en 1826, un maestro de campaña cobraba $500 anuales y el inspector general de escuelas, $1.200 anuales.
- en 1836, un maestro de campaña cobraba $1.200 anuales, el cura de campaña, $792 y el inspector general de escuelas, $1.992 anuales.

[53] El autor aclara que en eso se diferenciaba de la ciudad capital.
[54] El autor menciona también que a partir de 1822 se hizo equivaler el salario de preceptores de la ciudad y de la campaña, lo que generó reiteradas quejas de los maestros de la ciudad.

- en 1852, un maestro de campaña cobraba entre $6.000 y $9.600 anuales, el cura de campaña, $1.992 y el inspector general de escuelas, $18.000 anuales.

En la provincia de Entre Ríos que, como hemos dicho, tuvo un importante desarrollo educativo durante la década de 1840, se desarrolló un reglamento que tenía importantes prescripciones sobre el comportamiento de maestras y maestros. Recuperamos aquí la caracterización que Salvadores (1941) ha reseñado de esa normativa, que establecía que los nombramientos de maestros y ayudantes se hacían por examen o por concurso ante la Junta Directora o de comisiones inspectoras en presencia del Inspector General como examinador, exigiéndose como requisitos indispensables "profesión de fe católica, buenas costumbres, buen carácter e instrucción suficiente". No constituía un defecto no poseer "muy buena forma de letra" si era clara y el maestro sabía advertir los defectos caligráficos[55] o no poseer buena ortografía si era capaz de ayudarse con diccionario. A las maestras se les exigía que fuesen buenas costureras y muy prácticas en labores. Las principales exigencias a los maestros, maestras y ayudantes eran: puntualidad, dedicación y asistencia constante, debiéndose guiar por la siguiente regla: "Que todo lo relativo a su profesión, que pueda hacerse fuera de las horas de escuela, no lo hagan dentro de ella y no hagan en la Escuela nada que no sea dirigir o enseñar sus discípulos". Los preceptores debían llevar un libro de contabilidad, registro de calificaciones y matrículas, lista alfabética de todos los alumnos, lista nominal de todas las secciones, cuadro impreso según modelo de las diversas secciones en que se dividía la enseñanza, empleos y nombres de los alumnos, estados demostrativos que se harían el 1 de junio y en los primeros días de diciembre, después de los exámenes". Salvadores explicita también que cada estudiante abonaba 8

[55] Sobre este tema recomendamos la lectura del trabajo de Osanna, Edgardo (2002), El problema de la letra en la escritura: la escuela entrerriana a comienzos del siglo XX. En Cucuzza, H. (Dir.) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la argentina*. Bs. As. Miño y Dávila.

reales mensuales a excepción de aquellos que fueran pobres a los que las autoridades certificaban su condición de pobres y se les costeaba la escolarización. La cobranza de las mensualidades era hecha por los maestros a quienes les correspondía el 8% de su producto. Los alumnos de la campaña que no pudiesen concurrir diariamente a las escuelas por la distancia serían tomados como pupilos en la casa del preceptor, a quien pagarían en dinero o en especies.

El reglamento escolar de 1857 estableció para Buenos Aires que alumnas y alumnos pudientes pagaran por su educación, al establecer que los preceptores podían percibir toda clase de bonificaciones de los progenitores. Además, determinaban que la/os docentes podían dar clases particulares fuera del horario escolar. Sin embargo, la cuestión de la financiación y la intervención de particulares trajo aparejado que había quienes comenzaran a hacer diferenciaciones a favor de cierto/as infantes. Las disparidades que esas situaciones generaban hicieron que las autoridades municipales intervinieran y les ordenaron dar igualdad de trato.

> La Comision de educacion encarga á U. espida las disposiciones necesarias á fin de que las horas de asistencia y permanencia en la escuela, sean las mismas para los alumnos pagos é impagos sin poder los maestros en ninguna forma establecer diferencia alguna entre ellos. (...) Ese Departto recomendará vivamente á los Preceptores dediquen igual enseñanza y atencion a todos sus discipulos, pues cualquiera que sea la diferencia que la suerte haya colocado entre ellos deben gozar de la misma predileccion de los que velan pr el cultivo de la inteligencia y de su corazon. (...) Puede decirse, señor, que el destino de la nueva generacion les esta confiado en gran parte, y esa influencia sera tanto mas decisiva en cuanto comprendan mejor la misión de formar hombres virtuosos e ilustrados.[56]

La práctica del pago y la ausencia de él dentro de un mismo grupo, la aceptación de ello y la intervención pública para que se enseñara

[56] Nota dirigida al jefe del Departamento de Escuelas, 24 de noviembre de 1862.

lo mismo a quienes pagaban y quienes no, es parte de esta etapa más embrionaria pero que, sin embargo, va a modificarse hacia fines del siglo XIX con la consolidación del sistema educativo y la financiación y control por parte del Estado. En esa nueva etapa, se incrementará la mirada moral sobre la cuestión del pago del trabajo docente que afianzaría el carácter abnegado de su tarea, postergando el valor salarial tras una mayor importancia de la función vocacional y la imposibilidad de recibir pagos por parte de las familias. Este fue un paso central en la "desparticularización" del sistema escolar.

Otro factor a destacar es que en la década de 1850 ya no se exigía que los preceptores fueran nativos para enseñar, ni que se controlaran estrictamente los aspectos religiosos. Aunque la enseñanza de la religión estaba decididamente extendida en las diferentes modalidades de instituciones, en las escuelas particulares su enseñanza había pasado a ser optativa, en general, impartida por pedido de las familias. En una circular enviada por Sarmiento a los preceptores en 1859, les indicaba que la jornada escolar se debía abrir con una oración; los días de precepto y los jueves, los maestros debían conducir niña/os a misa y elegir a quienes estuvieran más adelantados para ayudar en ella (Newland, 1991, pp. 172-3).

Avances en el sentido de la profesionalización: la intervención de Juana Manso

Como afirman diferentes autores (Julia, 2001; Viñao, 2002), la apelación al docente en tanto profesional supuso una reflexión acerca de los saberes y comportamientos requeridos en el trabajo de enseñar que, desde mediados del siglo XVII y con mayor fuerza desde el siglo XVIII, implicó la sustitución de un cuerpo de enseñantes de oficio por otro colectivo al que se le exigía una formación especializada. En el territorio de la naciente Argentina, hasta 1870 la tarea de la enseñanza se llevaba a la práctica por personas que no habían sido formadas específicamente para esa tarea, sino que lo hacían a partir de contar con

ciertos conocimientos que no poseía el resto de la población. Se trataba así de una tarea espontánea con muy escasa regulación y supervisión por parte del Estado (que también era una entidad en formación). Por eso durante las décadas de 1850 en adelante, vemos sistemáticos intentos de las autoridades locales por ordenar, prescribir y vigilar la acción realizada por maestra/os, preceptores y ayudantes. En 1874 Juana Manso preparó para la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires un proyecto de Ley Orgánica de la Enseñanza Común en la que solicitaba la formación en el profesionalismo, sueldos adecuados que se incrementaran con el tiempo, apelaciones a las designaciones, etc. Proponía además vacaciones largas para evitar la fatiga.

Otro aspecto que estaba allí en juego era la enseñanza de y por mujeres. A Juana Manso se le encargó la enseñanza elemental y su paso por esa función contribuyó a su carácter mixto o, como se la denominaba en la época, la coeducación. Para 1865 funcionaban 19 escuelas mixtas en Buenos Aires (Newland, 1991, p. 164). Manso disputó con diversos aspectos de las tradiciones culturales y la superación de convenciones familiares o religiosas. La decisión de la enseñanza mixta tuvo que confrontar grandes oposiciones. En un territorio aún muy moldeado por la tradición hispánica, el espacio femenino estaba constituido fundamentalmente por el mundo doméstico, escenario de la reproducción biológica y de la crianza de la descendencia, espacio social en el que se esperaba que las mujeres se dedicaran a las tareas hogareñas y familiares. La igualdad de capacidades y oportunidades, el derecho a la realización y el desarrollo personal de las mujeres estaban excluidos del discurso público.

La mirada de Juana Manso sobre la cultura rioplatense incluyó una fuerte preocupación acerca de la emancipación de la mujer y la búsqueda de su enseñanza desde temprana edad. También propuso prácticas pedagógicas sin restricciones dogmáticas o morales, que emanciparan el pensamiento más que moldear en convenciones sociales. Así ella exponía su desacuerdo con la dominación católica:

> ...en cuanto al Clero católico Romano ha tenido la humanidad 18 siglos (1.800 años) en su mano, solo para tratar de anonadarla (Manso, 1868, p. 398).
>
> Esta ciudad (Buenos Aires) ha caído en manos de los jesuitas, y desde hace 7 años adelante todas las mujeres están regimentadas en asociaciones secretas religiosas de manera que para una herege como soi ya no hai más que odio y guerra sin tregua (Manso citada por Carilla, 1961).[57]

Manso entendía también que las democracias, al nacer, habían cometido un grave error: descuidar la condición de la mujer, negándole existencia política y sus derechos ciudadanos (Lewkowicz, 2000). En el mapa cultural caudillesco y patriarcal, con resabios de la tradición hispana, las mujeres quedaban subordinadas a un modelo familiar sujeto al sometimiento masculino (Kaufmann, 2000:131).[58] La palabra femenina era puesta en observación; los hombres organizaban su saber y su palabra. Manso reclamaba la integración de la mujer al mundo de la educación a través de su formación y apuntaba al fortalecimiento de la individualidad femenina, actitud que le generaría mejores condiciones para la participación ciudadana. Su lucha se centró en la prolongación de los espacios de participación de la mujer, en el campo de la educación y en lograr desestimar distinciones impuestas por su condición de género.

La posición hegemónica con la que estaba discutiendo Manso puede sintetizarse en la expresión dada por Juan B. Alberdi (1810-1884) en las *Bases* en lo que sería la Constitución de 1853:

[57] Juana Manso, carta en la Biblioteca del Congreso, Washington, 1872, en E. Carilla, *El embajador Sarmiento (Sarmiento y los Estados Unidos).* Santa Fe: Universidad nacional del Litoral, Facultad de Filosofía y Letras, 1961. Considérese que está escrito en castellano antiguo.

[58] Sobre la inserción social de las mujeres argentinas hasta 1870, puede verse G. Malgesini [1993]. Las mujeres en la construcción de la Argentina en el siglo XIX. En G. Duby y M. Perrot, *Historia de las mujeres, Tomo VIII. Cuerpo, trabajo y modernidad.* Madrid: Taurus.

> En cuanto a la mujer, artífice modesto y poderoso, que desde su rincón hace las costumbres privadas y públicas, organiza la familia, prepara el ciudadano, echa las bases del Estado. Su instrucción no debe ser brillante. No debe consistir en talentos de ornato y lujo exterior, como la música, el baile, la pintura, según lo sucedido hasta aquí. Necesitamos señoras y no artistas. La mujer debe brillar con el brillo del honor, de la dignidad, de la modestia de su vida. Sus destinos son serios; no ha venido al mundo para ornar el salón sino para hermosear la soledad fecunda del hogar.

Aun entre posiciones muy cercanas, como las que compartieron Manso y Sarmiento, existían matices y diferencias sobre aspectos políticos y educacionales. Mientras ella sostenía esos cuestionamientos, Sarmiento recomendaba la contratación de mujeres para el cargo de maestras, como modo de abaratar los costos y mejorar el aprovechamiento de las subvenciones nacionales para el sostenimiento de la educación primaria. Afirmaba:

> ...Creemos importante (...) estudiar los resultados económicos que ofrece la introducción de mujeres en la enseñanza pública... Las proporciones en que están los salarios de hombres y mujeres, y el número que se emplea de cada sexo, muestran el partido que puede sacarse preparando a las mujeres para dedicarse con ventaja del público a la enseñanza primaria (...) La educación de las mujeres es un tema favorito de todos los filántropos; pero la educación de mujeres para la noble profesión de la enseñanza es cuestión de industria y economía. La educación pública se haría con su auxilio mas barata... (Sarmiento, 1858).

Las aspiraciones de Manso implicaban una posición radical sobre la situación de la mujer fuera de la familia e integrada al mundo de la educación a través de su formación y extendiendo los espacios de participación. Apuntaba al fortalecimiento de la individualidad femenina, actitud que le generaría enormes confrontaciones y cuestionamientos públicos. Fue la iniciadora de un movimiento de coeducación como modalidad que partía del reconocimiento de

igualdades entre varones y mujeres. Sarmiento y Manso estaban convencidos de la eficiencia de las escuelas mixtas porque entendían que la integración que se da en la familia, en el hogar, debía darse también en la escuela, pero tropezaron con dos inconvenientes: las Escuelas de Niñas eran sostenidas y vigiladas por la Sociedad de Beneficencia (por lo tanto, no eran competencia de los organismos oficiales que condujeron) y en las Escuelas de la Corporación Municipal trabajaban únicamente maestros varones.

Como ha afirmado Dora Barrancos (2000), la modernidad constituyó un motor central del siglo XIX y la arena pública se empeñó en desarrollar instituciones seculares y –en ese marco– los pavores que suscitaba la identidad femenina recrudecieron en la misma proporción en la que se profundizaba la diferencia entre cultura y naturaleza. Ello incluyó el reforzamiento de un orden que fortaleciera el acatamiento femenino.[59]

Impulsada por Sarmiento, en 1858 Manso asume la dirección de una escuela para estudiantes de ambos sexos, cuyo establecimiento fue muy resistido por las mujeres de la Sociedad de Beneficencia que consideraban inadmisible la coeducación. El carácter experimental de este tipo de escuelas, con materiales modernos y la redacción de planes y programas especiales, no impidió que se alzaran contra ella, incluso apedreando el edificio cuando Manso dictaba sus conferencias, circunstancia que no amedrentó a la educadora (Lewkowicz, 2000, p. 128). La alta sociedad porteña, el periodismo más conservador y el clero reaccionaron estruendosamente y ello provocó que la asistencia de niños y niñas disminuyera significativamente en la escuela que dirigía.[60]

[59] El código civil argentino redactado por Vélez Sarfield en 1875 daba a las mujeres los mismos derechos que a los menores de edad, los locos y los idiotas. La obediencia y sujeción de la mujer al esposo era un hecho incuestionado. Al respecto, ver Lavrin, A., *Women, Feminism & Social Change in Argentina, Chile and Uruguay, 1890-1940*, Nebraska, University of Nebraska, Lincoln and London, 1998.
[60] Sarmiento decía en una carta que le manda a la Manso desde Perú el 10 de abril de 1865: "Escuela mixta. Varones y niñas reunidos en un mismo salón, asimilando conocimientos que pudiesen inducir y despertar en los pequeños emociones eróticas

Conclusiones

Durante el siglo XIX, desde los primeros ensayos de Escuela Normal en el marco de la emancipación hasta el surgimiento de las normales nacionales, el desarrollo de la escolarización transitó un recorrido con diversidad de obstáculos. Las guerras por la independencia, la crisis económica, la confrontación interna, entre otros aspectos, configuraron un escenario difícil. La organización de formas sistemáticas de instrucción –diversas, en simultáneo, atendiendo a poblaciones acotadas– era concurrente con la formación del estado y se fue dando, en buena medida, a través de la creación de un conjunto de instituciones, normas y un incipiente aparato burocrático y de gobierno específico. Sin embargo, el camino seguido por la expansión escolar no fue un camino unidireccional de progreso, sino que contuvo marchas y contramarchas, con posiciones contrapuestas, oposiciones individuales y resistencias a los cambios. Poner el lente sobre la concreción institucional y cotidiana de las directrices generales y las decisiones de gobierno muestra las traducciones, mutaciones y apropiaciones que las instituciones, cada comunidad y cada agente fueron haciendo de los direccionamientos generales.

En esta conformación se va produciendo, lentamente y con contramarchas, una construcción de formas estatales embrionarias que fueron tomando parte de las funciones vinculadas a la cultura y la formación, que habían sido desempeñadas por la Iglesia Católica y sus distintas órdenes e instituciones. También por ello, esta escolarización no se produjo sin conflictos sino en una lucha por la hegemonía que permanecerá activa durante dos siglos. La difusión de la escuela y los avances regulatorios por parte del incipiente estado

precoces. Que barbaridad! Se ponía el acento sobre la cuestión sexual, y en la exageración, surgían expresiones sospechosas, escenas tremebundas de estimulados vicios. Una polvareda de diatribas y rechazos se levantó en la aldeana ciudad de Buenos Aires, que todavía conservaba la mentalidad tradicional heredada de la colonia." (Sarmiento citado por H. Santomauro, *Juana Manso y las luchas por la educación pública en la Argentina*, pp. 68-69).

tendrá como contraparte ciertos desplazamientos –aunque también, en ciertas etapas, la asociación– con la Iglesia católica, que había desempeñado en el mundo colonial el papel de fuerza educadora por excelencia. Así, la consolidación de la escolarización y su carácter público implicó un pasaje, lento y dispar, a segundo plano de los intereses y expresiones particulares y la expansión de regulación estatal acerca de lo necesario, lo posible y su carácter común y por lo tanto público. Paulatinamente, para la mayoría de la población de las ciudades, pasó a ser "natural" que los niñas, niños y jóvenes concurrieran a la escuela, al punto de que, en menos de un siglo, la propia institución escolar será una institución que definirá los límites de la infancia.

Vincent, Lahire y Thin (1994) realizan un análisis de la constitución de la forma escolar sobre la base tanto de la historiografía de las instituciones escolares como de una historia de las ideas pedagógicas. Bajo el nombre de "forma escolar" remiten a una configuración sociohistórica, surgida en las sociedades europeas entre los siglos XVI-XVII, que da como resultado un modo de socialización escolar que se impuso a otros modos de sociabilidad. Hablar de forma escolar es, por lo tanto, investigar sobre aquello que confiere unidad a una configuración histórica particular, surgida –no sin dificultades- en determinadas formaciones sociales y que se constituye y tiende a imponerse, retomando y modificando ciertos elementos de formas antiguas.[61] Los diversos aspectos de esta forma deben analizarse como unidad, de otro modo solamente podría ser una enumeración de múltiples características. A lo que hacen referencia es a una forma inédita de relación social que se denomina pedagógica; inédita en el sentido en que es distinta y se autonomiza en referencia a otras relaciones sociales. Como toda relación social se realiza en el espacio y el tiempo.

[61] Según Vincent, Lahire y Thin (1994) en la trayectoria a través de las modificaciones de las Escuelas de los Hermanos a la Escuela Mutua y la de la República muchas cosas cambiaron, pero sin duda no cambió lo que hemos definido como forma escolar.

La autonomía de la relación pedagógica instaura un lugar específico, distinto de otros lugares donde se realizan las actividades sociales: la escuela. Este espacio es cuidadosamente concebido y organizado. Aparece un tiempo específico, el tiempo escolar, simultáneamente como período de vida, como tiempo del año y como empleo del tiempo cotidiano. Con ello, se desarrolla también un nuevo orden urbano, una redefinición (y no solamente una redistribución) de los poderes civiles y religiosos. Como plantean los autores, la forma escolar no es solamente un efecto, una consecuencia, sino que participa de ese nuevo orden. Se trató de obtener la sumisión, la obediencia o una nueva forma de sujeción; además, la y el estudiante aprendía a leer por medio de "civilidades" y no por textos sagrados. Formaba la obediencia a las reglas de escribir, etc.-, conforme a las reglas constitutivas del orden escolar e impuestas a todos. Este formato escolar irá desplegándose en el territorio de lo que hoy conocemos como la Argentina a lo largo del siglo XIX y comienzos del XX.

Como antes señalamos, el establecimiento de determinadas coordenadas que enmarcarán el trabajo de enseñar acompañó la conformación del Estado y los procesos sociales que ellos fueron desplegando. Es muy usual analizar nuestro sistema educativo y -dentro de él- el trabajo de enseñar partiendo de las últimas décadas del siglo XIX. Sin embargo, hemos querido mostrar cómo los primeros intentos por construir un cuerpo de docentes para la expansión de la educación fueron madurándose durante el extenso siglo XIX. Todo lo producido durante esa etapa generará las condiciones de posibilidad para desarrollar mayores formas de institucionalidad y normativa en la transición entre el siglo XIX y el XX.

Bibliografía

Alliaud, Andrea (1993). *Los maestros y su historia: un estudio socio-histórico sobre los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: CEAL.

Anales de la Educación Común (1858), Editorial, Vol. I. Nro.1.

Arata, Nicolás (2019). Un Episodio De La Cultura Material: La Inauguración De 54 Edificios Escolares En La Ciudad De Buenos Aires (1884-1886). En *História da Educação, 23*.

Ascolani, Adrián (1991). Estanislao López y el sistema educativo santafesino (1818-1838). En Ossanna E. y Ascolani A. *Historia de la Educación en la Argentina,* Rosario: Universidad Nacional de Rosario, Dirección de Publicaciones.

Astete, Padre. *Catecismo de doctrina cristiana.* En http//www.mercaba.org/FICHAS/CEC/catecismo_astete.htm o www.cnrti.edu.uy.

Ayrolo, Valentina (2010). Sociedad, Iglesia y Educación en Córdoba durante la primera mitad del siglo XIX. En Silvia Roitenburd y Juan P. Abratte Juan P. (Comp.) *Historia de la educación en la Argentina: del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos.* Córdoba: Brujas.

Barrancos, Dora (2000). Inferioridad jurídica y encierro doméstico. En *Historia de las mujeres en Argentina,* Tomo I, Buenos Aires: Edit. Taurus.

Birgin, Alejandra (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*, Buenos Aires: Troquel.

Braslavsky, Berta P. de (2002). Para una historia de la pedagogía de la lectura en Argentina: ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930? En Cucuzza, Héctor R. (dir.) y Pineau, Pablo (co-dir.)

(2002) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina. Del catecismo colonial a La razón de mi vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Botana, Natalio (1977). *El orden conservador.* Buenos Aires: Editorial Hyspamérica.

Brafman, Clara F. (1996). Los libros de lectura franceses en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. 1856-1910. En *Propuesta Educativa*, Año 7, N.º 15, Buenos Aires: FLACSO.

Brandariz, Gustavo (1998). *La arquitectura escolar de inspiración sarmientina*. Buenos Aires: Eudeba.

Bustamante Vismara, José (2007). *Las escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires (1800-1860),* La Plata: Publicaciones del Archivo Histórico.

Carilla, Emilio (1961). *El embajador Sarmiento (Sarmiento y los Estados Unidos).* Santa Fe: Universidad nacional del Litoral, Facultad de Filosofía y Letras.

Caruso, Marcelo y Dussel, Inés (1999). *La invención del aula,* Buenos Aires: Santillana.

Cattaneo, Daniela (2015). *La arquitectura escolar como Instrumento del Estado. Contrapuntos Nación-provincias en la década de 1930* [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional de Rosario.

Chartier, Roger (2001). Lecturas y lectores 'populares' desde el Renacimiento y la Época Clásica. En Cavallo, Guglielmo y Chartier, Roger (Comp.) *Historia de la lectura en el mundo occidental,* Madrid: Taurus.

Chavarría, José (1947) *La escuela normal y la cultura argentina*, Buenos Aires: El Ateneo.

Cuccuza, H. Rubén (2002). Leer y rezar en la Buenos Aires aldeana. En Cucuzza, Héctor R. (dir.) y Pineau, Pablo (codir) (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina. Del catecismo colonial a La razón de mi vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Davini, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía,* Buenos Aires: Paidós.

Dussel, Inés (1995). Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores. En *Revista Argentina de Educación* Nro. 23, octubre de 1995.

Dussel, Inés (2019). El patio escolar, de claustro al aula al aire libre. Historia de la transformación de los espacios escolares. En *Anuario de Historia de la Educación* Vol. 20 Nro. 1.

Endrek, Emiliano (1994). *Escuela, sociedad y finanzas en una autonomía provincial: Córdoba, 1820-1829*. Córdoba: JPHC.

Echeverría, Esteban (1846). *Manual de enseñanza moral para las escuelas primarias*, Montevideo: Imprenta de la Caridad.

Feldfeber, Myriam (1990). Génesis de las representaciones acerca del maestro: un análisis del discurso pedagógico. En Revista *Propuesta Educativa*. Año 2. Nº 3/4. Buenos Aires.

Fiorucci, Flavia y Southwell Myriam (2019). "Normalismo" y "Formación Docente". En Fiorucci, Flavia y Bustamante Vismara, José (2019) *Palabras claves en la Historia de la Educación Argentina,* Buenos Aires: Unipe.

Furet, François y Ozouf, Jacques (1982). *Reading and Writing. Literacy in France form Calvin to Jules Ferry,* Cambridge University Press, Cambridge: editions de la Maison des Sciences de L´Homme.

Gelmi, Eda (2010). *La transición de los tiempos de la colonia a la génesis de país. Prácticas y propuestas educativas: El Salón Literario de la Generación del 37.* En Silvia Roitenburd y Juan Pablo Abratte (Comp.) *Historia de la educación en la Argentina: del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos.* Córdoba: Brujas.

Grementieri, Fabio y Schmidt, Claudia (2010). *Arquitectura, educación y patrimonio. Argentina, 1600-1975*. Buenos Aires: Pamplinata.

Gvirtz, Silvina (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970*, Buenos Aires: Eudeba.

Hinsdale, Burke A. (1937). *Horace Mann and the Common School revival in the United States*, New York: Charles Scribner´s sons N.Y.

Hunter, Ian (1998). *Repensar la escuela. Pedagogía, burocracia y crítica,* Barcelona: Pomares-Corredor.

Julia, Dominique (1995). La culture scolaire comme objet historique. En *Paedagogica Historica*, Vol. 31.

Laclau, Ernesto y Mouffe Chantall (1985) *Hegemonía y estrategia socialista,* Buenos Aires: Siglo XXI.

Lancaster, Joseph (2019 [1805]). *Mejoras en la educación las clases industriosas de la comunidad.* Madrid: Reeditado por Morata y la Sociedad Española de Historia de la Educación.

Lavrin, A. (1998). *Women, Feminism & Social Change in Argentina, Chile and Uruguay, 1890-1940*, Nebraska: University of Nebraska, Lincoln and London.

Legarralde, Martín (1999). La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1863 y 1905, en *Revista Propuesta Educativa* N.º 21. Buenos Aires: FLACSO.

Legarralde, Martín y Southwell, Myriam (octubre / noviembre de 2007). Saber Pedagógico y Saber Burocrático en los Orígenes del Sistema Educativo Argentino (1870–1900) [ponencia]. Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación. Medellín, Colombia.

Legarralde, Martín (2009). Cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana. UNLP. Mimeo, Ficha de Cátedra.

Levene, Ricardo (1938). Sarmiento, sociólogo de la realidad Americana y Argentina. En Revista *Humanidades,* Tomo XXVI, 73-105, La Plata: UNLP.

Lewkowicz, Lidia (2000). *Juana Paula Manso (1819-1875). Una mujer del Siglo XXI,* Buenos Aires: Corregidor.

Mallié, Augusto (Comp.) (1965) *La Revolución de Mayo a través de los impresos de la época,* Buenos Aires: Comisión Nacional Ejecutiva del 150° aniversario de la revolución de mayo.

Malgesini, Graciela (1993). Las mujeres en la construcción de la Argentina en el siglo XIX. En G. Duby y M. Perrot, *Historia de las mujeres, Tomo VIII. Cuerpo, trabajo y modernidad.* Madrid: Taurus.

Memorias del Consejo Nacional de Educación (1887) Tomo XLIV.

Mann, Horace (1848). *Twelfth Annual Report,* Massachussetts School Board.

Mann, Horace (1844). *The Case for Public Schools.* Boston.

Manso, Juana (1868). *Comentarios a las Lecturas de Horace Mann,* Buenos Aires: Imprenta oficial.

Mira López, Lola y Homar de Aller Arminda (1970). *Educación preescolar,* Buenos Aires: Troquel.

Müller, Detlef K.; Ringer, Fritz y Simon, Brian (1992). *El desarrollo del sistema educativo moderno: cambio estructural y reproducción*

social 1870-1920, Madrid: Centro de Publicaciones, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Newland, Carlos (1991). *Buenos Aires no es pampa. La educación elemental porteña (1820 – 1860)*. Buenos Aires: GEL.

Osanna, Edgardo (2002). El problema de la letra en la escritura: la escuela entrerriana a comienzos del siglo XX. En Cucuzza, H. (dir.) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Oszlak, Oscar (1985). *La formación del Estado argentino*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

Pineau, Pablo; Dussel, Inés y Caruso, Marcelo, (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires: Paidós.

Portnoy, Antonio (1937). *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*. Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación.

Pozzi, Pablo A. (1995). Los Estados Unidos y Sarmiento: una visión para el desarrollo nacional. En *Revista de Sur a Norte. Perspectivas sudamericanas sobre Estados Unidos*. Volumen 1, No. 0, septiembre de 1995.

Puiggrós, Adriana (1996). *Qué pasó en la educación argentina de la colonia al menemismo,* Buenos Aires: Kapelusz.

Puiggrós, Adriana (1991). *Historia de la Educación en Argentina. (Tomo I) Sujetos disciplina y curriculum,* Buenos Aires: Galerna.

Puiggrós, Adriana; Gagliano Rafael y Southwell, Myriam (2003). Complejidades de una educación a la americana: liberalismo, neoliberalismo y modelos socioeducativos. En Revista *Entrepasados,* Año XII, Número 24/25.

Puiggrós, Adriana y colaboradores (2007). *Carta para los educadores del Siglo XXI,* Buenos Aires: Galerna.

Roitenburd, Silvia y Abratte, Juan P. (Comp.) (2010). *Historia de la educación en la Argentina: del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos,* Córdoba: Brujas.

Rockwell, Elsie (2005). Walls, Fences and Keys: the enclosure of rural indigenous schools. En *Materials of Schooling. Design, Technology, Objects, Routines*, editado por Martin Lawn e Ian Grosvenor, Oxford: Symposium Books.

Salvadores, Antonino (1941). *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420.* Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación.

Salvadores, Antonino (1951). *Urquiza en la historia de la educación argentina,* La Plata: UNLP.

Santomauro, Héctor (1994). *Juana Manso y las luchas por la educación pública en la Argentina,* Buenos Aires: Corregidor.

Sarmiento, Domingo F. (1950). "La educación pública en América" en Tomo XII *Obras Completas,* Buenos Aires: Luz de día.

Sarmiento, Domingo F. (1958). *Viajes*, Buenos Aires: Hachette.

Sarmiento, Domingo F. (1900). *Escritos Póstumos*. Buenos Aires: Cruz Hnos.

Sarmiento, Domingo F. (1944). *Recuerdos de Provincia*, Buenos Aires: Jackson.

Sarmiento, Domingo F. (1852). *Provinciano en Buenos Aires. Porteño en las provincias*, Buenos Aires: Editorial Luz del Día.

Sarmiento, Domingo F. (2011 [1849]). *Educación Popular*, La Plata: UNIPE.

Sastre, Marcos (1858). *El Temple Argentino.* http://es.wikisource.org/wiki/El_Tempe_Argentino

Schávelzon, Daniel (1989). Sarmiento y la Escuela Modelo de catedral al Norte (1860). *Summa - Temática: Arquitectura para la educación,* n. 33, p. 18-23, 1989.

Smith, Anne Marie (1998). *Laclau and Mouffe, the radical democratic imaginary*, London: Routledge.

Southwell, Myriam (1997). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente: el legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). En Puiggrós Adriana (Dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina,* Buenos Aires: Galerna.

Southwell, Myriam (2005). "Juana P. Manso (1819-1875)". En *Prospects,* Ginebra: Oficina Internacional de Educación, UNESCO.

Southwell, Myriam (2009). "Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo" en Yuni, José (Comp) *La formación docente. Complejidad y ausencias*, Córdoba: Encuentro Grupo Editor.

Southwell, Myriam (2019). "Formación Docente" en Fiorucci, Flavia y Bustamante Vismara, José (2019) *Palabras claves en la Historia de la Educación Argentina,* Buenos Aires: Unipe.

Ternavasio, Marcela (2009). *Historia de la Argentina (1806-1852),* Buenos Aires: Siglo XXI.

Urdampilleta, Daniela (2001). *La magna tarea de civilizar. Vecinos, comunidad y Estado en las escuelas de la campaña de Buenos Aires. El caso de Tandil 1854-1875* [Tesis de Maestría en Educación]. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.

Vincent, Guy; Lahire, Bermard y Thin, Daniel (1994). “Sur l’histoire e la théorie de la forme scolaire” en Vincent, Guy (dir.). *L’éducation prisionnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés indsutrielles.* Lyon: Presses Universitaires de Lyon

Viñao Frago, Antonio (1994). “Tiempo, historia y educación” en *Revista Complutense de Educación* Vol. 5 (2), Madrid: Editorial Complutense. http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED9494220009A.PDF

Viñao Frago, Antonio (2003). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas,* Madrid: Morata.

Weinberg, Gregorio (1995). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. UNESCO – CEPAL – PNUD. A–Z Editora.

Capítulo 2
El Estado Docente en despliegue (1870-1920)
De la fundación de las escuelas normales al surgimiento del escolanovismo

Recuerdo que en una popularísima fiesta escolar el (sic) Leventué, un alumno descendiente de indígenas, declamó admirablemente una poesía patriótica haciendo flamear con su fuerte brazo una bandera argentina. Ante el público pregunté al bravo cacique Morales, sobreviviente del exterminador combate de Cochicó, cuál era el mejor coronel o general argentino que había conocido, y repondió me: don Raúl Díaz.
–Pero no es un militar, repliqué.
–No importa –contestó– y mostrándome su mano derecha destrozada en el último combate, Raúl Díaz no nos destruía así: él ha conquistado a todos los hijos de los indios que ahora saben cantar el himno nacional y decir versos a la bandera argentina como lo ha hecho éste.

Palabras pronunciadas por Francisco Cruz[1]
en el velatorio de Raúl B. Díaz.
(Gigena de Morán, Rosa, 1942, pp. 199-200).

[1] Cruz participaba en círculos intelectuales y había sido gobernador del Territorio Nacional de la Pampa Central, en el año 1909.

Si bien frecuentemente se caracteriza a la década de 1880 como un momento fundacional del Estado Argentino, quisiéramos en este capítulo poner atención en una década antes, en 1870. A la vez, dejaremos de lado el énfasis fundacional que suele asignarse a esos años, por la productividad del primer tramo del siglo XIX, que hemos buscado mostrar en el capítulo anterior. En esos años se producen avances significativos en el cuerpo normativo, en la organización de Estado y la administración del territorio. Por ejemplo, desde 1872, se impulsó la conformación de territorios nacionales y ocupación de zonas habitadas por comunidades originarias en las regiones norte, nordeste y patagonia argentina.[2] La disputa y la quita de tierras de los pueblos originarios puso a la escuela como una herramienta central en esa avanzada, tal como han mostrado los trabajos sobre la educación en Chubut (Caviglia, 2011), Neuquén (Nicoletti, 2005), La Pampa (Castillo, 2014) y Chaco (Artieda, Liva, Almirón y Nazar, 2015), entre otros. Frente a ello, la intervención de la escolaridad pública se unió a la acción de órdenes religiosas como las de salesianos y franciscanos. El gobierno de Julio A. Roca (1898-1904) expandió discursivamente la idea de que resultaba "imperioso preservar la paz interior no solo por el interés de los sectores dirigentes, sino también ante la necesidad de mostrar al mundo una imagen de país ordenado, controlado y administrado eficazmente, sin fisuras" (Ruffini, 2003, p. 28). Siguiendo el análisis de Nicoletti, diremos que, en el Estado argentino, en la transición entre los siglos XIX y XX, hay una "preocupación por circunscribir su soberanía territorial, asociándola a la seguridad de sus fronteras y la voluntad de incorporación del indígena como sector social sometido" (Nicoletti, 2005, p. 8). Así, discursivamente, se construyeron las condiciones de posibilidad para la dominación del mundo indígena bajo la representación de salvaje, incivilizado y nómade (Castillo, 2014).

[2] Para una revisión de este proceso puede consultarse Artieda, Teresa Laura (1993). El Magisterio en los territorios nacionales: el caso Misiones. En Puiggrós, Adriana (Dir.). *Historia de la Educación Argentina. La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885 – 1945)*, T. IV, Buenos Aires: Ed. Galerna.

Asimismo, este es un período muy productivo para analizar los diversos modos en que se fue articulando el despliegue de la educación pública, con el crecimiento de los estados nacional y provincial. La Constitución Nacional de 1853 había establecido el derecho a educar y enseñar y la responsabilidad de los gobiernos provinciales. En concordancia con ello, las distintas provincias fueron dándose leyes provinciales para abordar esa tarea.[3] Asimismo, en 1871 se sancionó la Ley de Subvenciones Nacionales (Ley N.º 463) que autorizaba el financiamiento nacional de la instrucción pública de las provincias. Esta misma norma establecía la creación de Comisiones Provinciales con la función de administrar los recursos girados y determinaba la acción de inspectores nacionales en provincias dependientes de estas comisiones. Aquella distribución de responsabilidades entre la nación y las provincias cobró entonces presencia efectiva y fue el marco para una significativa transferencia de fondos (Legarralde, 2008, Legarralde y Southwell, 2007).

Así, el período que indagaremos en este capítulo es, sin lugar a dudas, el más referenciado cuando se habla del surgimiento de la profesión docente en el territorio de lo que hoy es la Argentina. Como hemos visto, durante el siglo XIX hubo intentos por desarrollar la formación de maestros, pero va a ser a partir de 1870 cuando eso será una de las prioridades del Estado nacional[4] en una decisiva campaña formadora. La creación de escuelas primarias (elementales, comunes y post-primarias) Colegios Nacionales y Escuelas Normales

[3] Los primeros antecedentes de actos regulatorios -siguiendo a Marincevic y Guyot (2004)- fueron Corrientes (1853), San Juan (1869), Catamarca (1871), San Luis (1872), Mendoza (1872), Tucumán (1872). En 1875 se sancionó la Ley de Educación Común de la provincia de Buenos Aires, que fue uno de los antecedentes más significativos de la Ley de Educación Común 1420 en el orden nacional. En esas décadas se sancionaron decretos y leyes de educación común en todas las provincias: Catamarca (1882, Ley); Tucumán (1883, Ley); Corrientes (1886, Ley); Entre Ríos (1886, Ley); Mendoza (1872, Ley); Jujuy (1885, Ley); La Rioja (1875, Ley); Salta (1886, Ley); San Juan (1884, Ley); San Luis (1883, Ley); Santiago del Estero (1887, Ley); Santa Fe (1887, Ley); Córdoba (1888 decreto provincial, y 1896 Ley).

[4] La noción de Estado central en esta etapa era aún algo a desarrollar, una perspectiva que ubicamos desde el tiempo presente más que una realidad de ese momento.

e Industriales llegó de la mano de nuevas actividades escolares, recursos tecnológicos, pautas de organización del tiempo y del trabajo en el aula. Se establecía una Escuela Graduada que se planteaba una progresión de tiempos y tareas organizadas en semanas como práctica escolar progresiva; se fijaron condiciones para la admisión de alumnos, se amplió el *currículum* a nuevos saberes y prácticas, se establecieron los tiempos de actividad y descanso escolares. Paralelamente, se desplegaron distintas medidas con la finalidad de regular legalmente la administración del sistema educativo para poder estructurar la creación y formación orgánica de sus cuerpos burocráticos. Así, para contribuir a esa finalidad, se sucedieron en esos años: la sanción del Reglamento General de Escuelas por la Comisión Nacional de Educación en 1876, la creación de Consejo Nacional de Educación en 1881, la realización en 1882 del Primer Congreso Pedagógico Internacional que se estructuró sobre temas cruciales para la expansión educativa de la región y produjo conclusiones que se convirtieron en el articulado de la Ley 1420, promulgada en 1884, la aprobación del Reglamento para Inspectores en 1887, el Reglamento de Escuelas Comunes en 1890, entre otras medidas.[5] Esta paulatina escolarización y sistematización[6] requirió la formación de un cuerpo profesional que fuera difusor de los nuevos valores del estadonación que se estaba formando.[7] Sin embargo, este propósito requirió

5 También podríamos agregar que en 1897-8 se aprobó el Código de Instrucción Pública Primaria y Normal para la provincia de Buenos Aires (en el que tuvo especial injerencia el educador Francisco Berra); entre 1985 y 1902 se crearon en el país escuelas tendientes a la formación profesional: de mecánica e industrial; en 1907 se aprobó el Reglamento General de Escuelas Públicas.

6 Tal como caracterizamos en el capítulo anterior tomamos la conceptualización de Müller (1992) que lo presenta como el proceso por el que se creó una serie de instancias de administración y control de las escuelas que incluyó organizar la dispersión de instituciones educativas que se encontraban institucionalizadas de forma incompleta a principios del siglo XIX, se fueron transformando gradualmente durante el transcurso de dicho siglo en sistemas educativos a escala estatal, con relaciones cada vez más codificadas y organizadas entre los tipos de escuelas.

7 Ello estuvo acompañado de la paulatina absorción por parte del Estado de funciones que había desempeñado tradicionalmente la Iglesia, por ejemplo, a través de la ley de cementerios y matrimonio civil.

algunas décadas para mostrarse efectivo. Cuando se consultan fuentes documentales de la década de 1880 (por ejemplo, los informes de inspectores) hay un extendido diagnóstico sobre las dificultades de formación de maestras y maestros en ejercicio, entre otras tareas cruciales, tal como mostraremos a lo largo de este capítulo. La ley 1420 estableció un Consejo Nacional de Educación[8] (y Consejos por distritos) lo que abrió la posibilidad de la subordinación burocrática y un ejercicio centralizado de poder. En ese marco, se venía también estableciendo la Inspección como instrumento importante para lograr ese objetivo.

El andamiaje institucional del sistema educativo también fue fuertemente impulsado con la promulgación de la Ley 4878, conocida como ley Láinez, en 1905. Dado que la constitución de 1853 había establecido en su artículo 5que la responsabilidad de la educación primaria era de cada una de las provincias, había una limitación importante para que el estado nacional interviniera en el dispar desarrollo escolar en el conjunto del país. Por eso se requirió una norma específica que habilitara que las escuelas nacionales se expandieran a lo largo del territorio.

El despliegue educacional supuso una sistemática creación de las formas de gobierno escolar y su sostén burocrático. La transición del siglo XIX al XX mostró una cierta limitación a la experimentación desarrollada durante el temprano siglo XIX, definiendo ciertas maneras de desplegar la educación. Distintas experiencias y ensayos se diluyeron o fueron desarticuladas a favor de un sistema centralizado,

[8] El Consejo Nacional de Educación estaba conformado en la Gestión VI (1908-1913) por José María Ramos Mejía en la Presidencia y en las vocalías José Zubiaur, Delfín Gigena, Pastor Lacasa y Rafael Ruiz de los Llanos, quien fue reemplazado por Horacio Calderón. En 1911 renunciaron José Zubiaur y Horacio Calderón y fueron designados Enrique de Vedia y Joaquín Cullén, quien organizó una fuerte oposición a la presidencia. En junio de 1912, renunció Cullen y fue nombrado Groussac. En enero de 1913 se produjo un cambio significativo y fue relevado todo el Consejo Nacional de Educación. El 10 de febrero de 1913 se inició la VII gestión 1913-1914, con Juan M. Garro como Ministro de Instrucción Pública, mientras que el CNE estaba integrado por Pedro M. Arata, como presidente y, como vocales, Francisco P. Moreno, Carlos Dimet, Matías Sanchez Sorondo y Lucio Vicente López. (Marengo, 1991).

rígido y crecientemente prescriptivo. En el caso de la provincia de Buenos Aires, el año 1905 evidenció un cambio importante en el sistema educativo provincial: la modificación de la Ley de Educación Común que había sido aprobada en 1875. Esta ley, antecedente directo de la Ley de Educación Común N.º 1420 de 1884, con aplicación en la ciudad de Buenos Aires y territorios nacionales, regulaba la educación común para todo el territorio provincial, incluida la ciudad de Buenos Aires hasta 1880.[9] Siguiendo la hipótesis de Pablo Pineau (1997), la modificación de la ley en 1905 mostró el triunfo de los grupos conservadores y la instauración de lo que el autor denominó un "imaginario normalizador", con relación al "imaginario civilizatorio" que había sido el modelo triunfante, en el que Sarmiento había tenido una gran influencia y había promovido la promulgación de la ley de 1875. En torno a esta modificación podríamos pensar aspectos referidos al avance regulatorio del Estado, así como una tendencia conservadora que acentúa el control centralizado en desmedro de la implicación de la sociedad civil que había inspirado a Sarmiento. La causa de dicha modificación pareció fundarse en un presunto fracaso de la "interpelación fundante" sarmientina, dado el escaso crecimiento y la poca participación civil en esa sustentación.

El Estado y la educación secundaria

Durante el siglo XIX argentino, la preocupación por regular, modelar y prescribir la tarea docente estuvo dirigida centralmente al magisterio primario. La escuela secundaria y sus docentes tuvieron una historia diferente, ya que ella no fue parte de la enorme "empresa civilizatoria" que buscó hacer masiva la escuela elemental. Hubo que

[9] En ese año, y tras un conflicto de importancia entre la provincia de Buenos Aires y el Poder Ejecutivo Nacional se produjo la federalización de la ciudad de Buenos Aires. Esta medida dio lugar, entre otras cosas, a la sanción de una Ley de Educación Común (la Ley 1420) específica para la ciudad y los territorios nacionales, cuyos servicios educativos no dependían de ninguna provincia sino del PEN.

esperar hasta mediados del siglo XX para que la escuela media alcanzara características de masividad, siguiendo una tendencia generalizada en los países occidentales, donde la escolarización masiva de las y los jóvenes se dio en el siglo XX.

El modelo de colegios nacionales, que presentamos en el capítulo anterior, se afianzaba, aunque cubría un porcentaje muy bajo de la población: menos del 1% (Tedesco, 1986). En ese marco, el sistema de enseñanza media fue entendido como un pasaje de ritualización y formalización: para los alumnos de Colegio Nacional, un tiempo de dilación entre la escuela primaria y la formación universitaria. Para los alumnos y las alumnas de la Escuela Normal, en cambio, constituía la trayectoria por excelencia entre la educación primaria y el desempeño profesional docente en las escuelas comunes, lo que permitía el ingreso al mundo del trabajo y, en la mayoría de los casos, constituía una formación terminal. Mientras que, dentro del ideario del Colegio Nacional previsto para los varones de sectores altos y medios, la "moratoria social" de la juventud era parte del rito de formación, las Escuelas Normales –previstas para los sectores medios y bajos en condiciones de ascenso– orientaba para un ingreso más directo en el mundo del trabajo, Esa historia constituyó una matriz, que persistió con algunas modificaciones a lo largo de muchas décadas e incluyó la existencia de algunas instituciones educativas paradigmáticas, modelos de referencia para el conjunto de las instituciones del nivel.

Como hemos mencionado, en 1863 se creó el Colegio Nacional de Buenos Aires, sobre la base del viejo Colegio de Ciencias Morales. A partir de allí se desarrolla un modelo de los Colegios que tenía una diferencia respecto de los intentos anteriores de formación de las élites: mientras que en la experiencia previa se había buscado ampliar el área de influencia intelectual y política de la élite central, la concepción de los Colegios Nacionales llevaba un modelo unificado de educación liberal a todas las grandes ciudades del país. En 1864 se fundaron otros cinco colegios nacionales en Catamarca, Salta, Tucumán, San Juan y Mendoza y continuó haciéndose hasta llegar a

19 para el año 1900. Aun así, las primeras referencias históricas a la educación secundaria remitían a los Colegios Nacionales, llamados preparatorios, y no se incluían aún las escuelas normales, que hacia 1880 ya eran consideradas parte del sistema de formación. Se propiciaba, así, una separación de la educación secundaria (como nivel) de la educación preparatoria (como función)[10]; esta disociación de las Normales de la estructura de gobierno del nivel medio se mantuvo hasta entrado el siglo XX, percibidas más en relación con la formación del nivel primario. La función política de los colegios nacionales se orientaba hacia la transformación de los sujetos sociales heterogéneos en sujetos políticos homogéneos, a través de la incorporación a un sistema político institucional restringido. Reclutaban su matrícula en los sectores más acomodados, con alumnos varones, para continuar estudios universitarios y formar a los administradores del Estado que se estaba conformando.

En su expansión, desde 1863 a 1916, hubo 17 *curricula* diferentes (es decir, un cambio de plan cada tres años, que además no se aplicaba gradualmente, lo que dio paso a planes superpuestos), variando la cantidad y contenidos de asignaturas. Siguiendo la caracterización de Dussel (1997), sostenemos que en esa formación las humanidades se volvieron un signo de distinción cultural, pero también una tecnología del yo, en términos de que implicaron un trabajo de gobierno de las pasiones e inclinaciones del individuo. Ser capaz de especular y contemplar la naturaleza o las "altas obras de arte" era parte de una transformación más general en las formas en las que los individuos debían ser gobernados, y gobernarse a sí mismos (Dussel, 1997). Se trataba de una formación que preparara "para todo", sin especialización, que implicaba cinco años de cursado y se organizaba en

[10] Más allá de la descripción general del modelo, vistas las instituciones localmente, había algunas variaciones; por ejemplo, Fontana relata como el Colegio Nacional de Mendoza "fue todo hasta 1878" y ello incluyó formar maestros primarios. Asimismo, en 1904 el rector de ese colegio invitaba a través del periódico a incluir a mujeres por lo que, al año siguiente, apareció en sus registros el nombre de la primera mujer" (Fontana, 1993). Más allá de lo extendido del modelo general, cada institución tuvo matices y traducciones locales particulares de los problemas de época.

ramos de la enseñanza.[11] Los distintos *curricula* en esas décadas se hicieron sobre la base de las humanidades modernas, que incluían el *continuum* lengua-literatura nacionales y modernas, disciplinas científicas e historia y geografía con un peso creciente. En las sucesivas modificaciones se fue articulando la enseñanza clásica que se conocía a través de la experiencia europea con la formación de una identidad nacional. Por ejemplo, el lugar de las lenguas clásicas fue ocupado por las modernas: "la inserción en el mundo era tanto o más importante para la *élite* de los colegios nacionales que el dominio de la lengua propia" (Dussel, 1997, p. 27). Tal como era en los primeros colegios preparatorios, volvía a tratarse de una educación preparatoria para "la vida" (inserción social, en un mundo cultural y en una estratificación), que era algo que sucedía *a posteriori* (Dussel, 1997).

Inés Dussel ha presentado de manera clara cómo el enciclopedismo se transformó en el ideal formativo de los Colegios Nacionales y se convirtió en la única acepción posible para el enunciado "enseñanza general" propia del modelo del Bachillerato (Dussel, 1997). La hipótesis de la autora es que distintos intentos de reforma que se plantearon entre fines del siglo XIX y comienzos del XX fueron rechazados porque intervenían entre esa equivalencia de "enseñanza general" y "*currículum* humanista". Asimismo,

> una de las razones de esta perdurabilidad fue que la inclusión en este patrón cultural, mezcla de la herencia del viejo humanismo y de las humanidades modernas, se transformó en un signo de distinción cultural para ciertos sectores, un valor más alto que la orientación

[11] Ellas eran:
- Letras y Humanidades: castellano, literatura española, lengua latina, francés inglés y alemán.
- Ciencias Morales: Filosofía, Historia y geografía general, Historia de América y de la República Argentina, Historia sagrada, antigua, griega y romana, ordenación del tiempo, cronología.
- Ciencias exactas; Matemática (aritmética y algebra, geometría, trigonometría), físico-matemáticas (cosmografía o astronomía física, manejo de globos y mapas), Física (física, química, gravedad, calórico, luz, electricidad magnetismo, electromagnetismo, aplicaciones a la mecánica y al estudio de las máquinas).

> hacia una preparación laboral. Este patrón cultural fue efectivo porque logró articular las expectativas y estrategias político-culturales de diversos grupos. Así, logró convertirse en el sentido común de buena parte de los inspectores, profesores y maestros normalistas que lo impulsaron y defendieron en las varias ocasiones en las que se lo cuestionó (Dussel, 1997, p. 33).

En esa perspectiva, los saberes del trabajo y las ocupaciones manuales quedaron al margen de lo que se consagró como la enseñanza deseable y valiosa para la escolaridad secundaria. Esta característica estuvo entre aquellos aspectos que se propusieron modificar en distintos momentos. Por ejemplo, en su informe del 1872, Nicolás Avellaneda (1837-1885), quien fue ministro de educación entre 1868 y 1873, durante la presidencia de Sarmiento, señalaba que la formación debía: "combinar el trabajo manual con la instrucción científica y relacionar esta con las industrias que prevalecen en cada país; son hoy las ideas que presiden a la organización de los estudios especiales."[12] Respondiendo a esa idea se crearon en esos años los departamentos agronómicos en los Colegios Nacionales de Tucumán, Salta y Mendoza así como los departamentos mineralógicos en los de San Juan y Catamarca (Fontana, 1993). La incorporación de estos saberes debió ser sostenida en su legitimación en el sistema educativo y su inclusión fue problemática. Ubicados primero en circuitos subvalorados, les requirió tiempo y muestras de efectividad, que no se le pedían al Bachillerato clásico, para ir logrando un reconocimiento mayor.

Como decíamos, el modelo de Colegios Nacionales interpelaba a un tipo de alumno juvenil, ligado al circuito de las Universidades y en el cual la idea de moratoria social estaba presente. Este modelo institucional construía una idea de joven, masculino, que transitaba esa etapa de desarrollo como una preparación para llegar a ser quienes debían administrar el Estado y la Nación que se estaba conformando. La interpelación allí se vinculaba con formar la conducción

[12] Diario *El Constitucional* 1 de junio de 1872.

del país. Contrariamente, la formación de la Escuela Normal construía un sujeto pedagógico que, si bien pertenecía a una edad joven, era interpelado como un futuro profesional docente que llevara delante de manera eficaz, aunque no autónoma, el mandato civilizatorio del que eran producto. En esa interpelación, su carácter de sujeto inmaduro era invocada solo por el establecimiento de las normas a las que debían atenerse, compromiso que adquirían los mayores que respondían por ellos. Sin embargo, a este grupo no se le asignaba un carácter juvenil propio de la moratoria social, sino que ellas y ellos tenían como horizonte muy cercano el ejercicio del deber de que los investía su paso por la Escuela Normal. Allí existía una doble invocación; por un lado, eran lo/as adultos/as quienes debían asumir por sí mismos decisiones muy relevantes, por otro, eran compelidos a asumir una función profesional y rígidamente prescripta y observada, como adulta/os maestra/os o más específicamente alumnas-maestras. Se trataba de una tarea asignada fundamentalmente a mujeres, a las cuales se les pedía una posición de formación en términos de intelectuales orgánicos, pero subordinados.

En relación con el ejercicio profesional, ser docente en el Colegio Nacional comenzó siendo una función a la que se accedía por tener un capital cultural que, se sobreentendía, era consecuencia más de su pertenencia a un sector social acomodado que de la posesión de un título producto de una carrera docente determinada. De ese modo, pesaba más el capital cultural incorporado del "doctor" (en tanto proveniente de un estrato social) que su título, expresión del capital cultural institucionalizado. De allí en más, la profesión de profesor secundario deberá interpretarse en torno a esa tensión.

Sin embargo, a comienzos del siglo XX, el Estado fue buscando regular también ese espacio de la docencia. En este sentido, hubo una serie de hitos muy significativos, el primero, la creación en 1904 del Seminario Pedagógico como instancia específica para la formación de Profesores de Enseñanza Secundaria Normal (Pinkasz, 1992), institución de la ciudad de Buenos Aires que se conocerá hasta la actualidad con el nombre de Joaquín V. González. En 1906, comenzó a

dictarse el Profesorado en Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en la Universidad Nacional de La Plata impulsado por Víctor Mercante (1870-1934) y, un año más tarde, surgió una carrera similar en la Universidad de Buenos Aires. De este modo, se consolidaba un nuevo circuito denominado "de Profesorado Diplomado" que se estableció de modo paralelo a aquel que mencionáramos con anterioridad, donde los docentes de Colegios Nacionales eran profesionales considerados idóneos para ocupar ese lugar por la pertenencia a un estrato social que por una preparación específica.

Paulatinamente, algunas escuelas normales incluyeron además de los cursos para formación de maestros, cursos de profesorado.[13] Las titulaciones que esas instituciones otorgaban eran la de Maestro Normal y la de Profesor de Enseñanza Media, que habilitaban también para ser inspectores escolares. De allí en más, los grupos pertenecientes a ambos circuitos disputarían por la legitimidad en el campo: la legitimidad de la formación específica o la de la pertenencia de origen (Pinkasz, 1992)[14], la pelea por mantener el monopolio de la formación de los educadores, de los profesores de escuela media, y si esa tarea debía desempeñarla la universidad o las normales. De allí en más, esa tensión se mantendría hasta nuestros días (fundamentalmente en las universidades que ya existían para 1900) sobre la cuestión de en qué circuito debían formarse los educadores. Por su parte, los normalistas se opusieron a que se generaran instancias en donde se dictara esta formación fuera del circuito de las Escuelas Normales.

El profesor del Colegio Nacional, en sus orígenes, daba cátedra autónomamente según su propio juicio y tenía un mayor vínculo

[13] Entre las diferencias estaban (además de los cursos que tenían dentro de la formación de maestros) el estudio de inglés, física, filosofía, derecho y la ampliación de la formación pedagógica e histórica. No hubo especialización hasta 1916 en que se implantó el profesorado en Letras y en Ciencias.

[14] Según Pinkasz para el Bachillerato se observa que en 1917 el 90% del cuerpo docente estaba formado por varones. En los años siguientes se observa el aumento progresivo del profesorado femenino hasta alcanzar la mayoría en el quinquenio que va de 1951 a 1956.

con la lógica de la autonomía de cátedra propia del púlpito universitario. En el transcurrir del siglo XX, como esperamos que quede claro en las próximas páginas, su tarea fue siendo regulada en mayor medida, asimilándose a las prescripciones recibidas por parte de docentes de otros niveles. A partir de la influencia de los profesores normalistas en las escuelas secundarias, se fueron pareciendo a las escuelas primarias en el seguimiento de programas estandarizados y en la adopción de los mismos rituales (distribución de tiempos y espacios, rituales patrióticos y cotidianos, etc.) (Dussel, 2005). En las sumas y restas de esa evolución la docencia fue estableciendo rutinas, formas de autoridad, relación con la norma, disciplina y registros de la actividad, entre otros aspectos, y ello le fue modelando cierto perfil a su tarea, pautando modos de desempeño, formas de autonomía, relaciones de poder, capital cultural, condiciones de trabajo, etc.

El normalismo: formar docentes, formar Estado

El censo nacional de población de 1869 arrojó una cantidad de algo más de un millón de personas sin alfabetización, sobre un total aproximado de un millón setecientos mil habitantes. La necesidad de aumentar la cantidad de maestros titulados para emprender la tarea civilizatoria motivó a Sarmiento a crear en ese mismo año la Escuela Normal de Paraná, la primera de su tipo en nuestro país. Esta se constituiría en un centro pedagógico irradiador[15], que sirvió como modelo para la creación de 38 escuelas normales en todo el territorio entre los años 1870 y 1896. Al momento de la promulgación de la Ley 1420 en 1884, todas las provincias contaban con escuelas normales

[15] Distintos trabajos permiten sostener que la Escuela Normal no solo fue un ámbito privilegiado de formación del magisterio, sino también del cuerpo de agentes de administración del sistema educativo (directores, inspectores y funcionarios). Véase, entre otros: Marengo, Roberto (1991) *"Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación"* en Puiggrós, Adriana (Comp.) Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Galerna. Buenos Aires.

nacionales, pero no los territorios nacionales.[16] El primer inspector general de Escuelas de Territorios y Colonias, Raúl B. Díaz, impulsó la creación de escuelas normales en los territorios nacionales y entendía que ellas debían adecuar su enseñanza a las necesidades del contexto, por lo que sostenía la ventaja de contar con un magisterio local (López de Carrizo, 1999, p. 23). Con todo ello, como será mostrado en este capítulo, el funcionamiento, el financiamiento y las condiciones institucionales en las que las distintas escuelas normales llevaban adelante sus tareas eran muy disímiles.

La Escuela Normal de Paraná constituyó una fundación en muchos sentidos para la pedagogía argentina, así como para las prácticas político-pedagógicas. Suponía un cambio significativo del modelo rivadaviano porque en aquel, la universidad había sido la institución consagratoria que articuló con los colegios nacionales. También implicaba un debate con la propuesta mitrista ya que daba envergadura a otro tipo de educación post-primaria que no era el modelo del colegio nacional. La escuela normal era una alternativa nueva con respecto a la opción tradicional que se les presentaba a los jóvenes que era asistir al colegio nacional, una alternativa más costosa y elitista y que no constituía una vía segura de acceso a un trabajo rentado" (Carli, 1995, p. 38). De acuerdo con Adriana Puiggrós (1990), la escasa cobertura de la enseñanza media se hacía evidente en la falta de legislación específica; solo la Ley 934 de 1878 reguló el pasaje de estudiantes desde las escuelas particulares a las públicas y la revalidación de los estudios. La ausencia de legislación para el nivel fue subsanada con resoluciones *ad hoc*.

[16] Los nueve Territorios Nacionales de Chaco, Formosa, Misiones, La Pampa, Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego fueron creados en virtud de la ley sancionada el 16 de octubre de 1884 y conocida como "ley de territorios". Para Favaro y Iurno los territorios, a diferencia de los estados provinciales preexistentes a la Nación y base de estado central, fueron una creación de la instancia nacional en el momento de su consolidación, en el marco de los siguientes tres procesos: de formación del mercado nacional, de un sistema hegemónico de dominación y de la "conformación de la Nación" (Favaro; Iurno, 2006).

La escuela normal, junto con los colegios nacionales y más tarde con las escuelas de comercio, constituían un subsistema pago dentro del sistema educativo argentino. Junto con ello, se estableció un sistema de becas en el que existió una superposición de jurisdicciones (nacional y provincial) y a través del cual el Estado intervenía sosteniendo y orientando la matrícula. La política de becas fue central dentro de una serie de políticas para sostener la expansión educacional: fundación de escuelas, prescripción de métodos de enseñanza, políticas de lectura y del texto escolar, habilitaciones a través de títulos y certificaciones, control de los modos correctos de ser alumna o alumno y de ser docente, entre otras. En ese despliegue del gobierno escolar, docentes, directivos e inspectores fueron componentes clave de intermediación entre la micropolítica escolar y la política más amplia.

La conformación de un cuerpo docente fue uno de los objetivos fundamentales para dar forma al sistema educativo. Por eso, este actor se constituyó al calor del mandato estatal para llevar adelante la tarea civilizatoria y, paulatinamente, fue absorbiendo formas de representación del Estado en una amplia gama de funciones, en competencia con otros actores sociales como las instituciones religiosas o las organizaciones familiares. Se trataba de crear una nueva red institucional local (ya no internacional, como la Iglesia) que ordenara y regulara los intercambios entre las personas en una forma nueva, con nuevos “apóstoles”. Es de resaltar que, entre las razones más potentes para la creación de un conjunto de escuelas normales se encontraba la necesidad de desplazar a maestras y maestros irregulares o espontánea/os, sin formación sistemática, y reemplazarles por docentes normalistas. En pocos años, el modelo institucional de las escuelas normales llevó a todo el territorio provincial, entre otras cosas, una forma particular de entender la escolarización.

El proyecto incluyó la incorporación de educadores provenientes de Norteamérica, dada la significativa influencia que esa experiencia había tenido en la construcción del proyecto sarmientino, tal como lo describimos en el capítulo anterior. Maestras y maestros norteamericana/os introdujeron rituales, un lenguaje pedagógico y métodos de

enseñanza que solo parcialmente fueron asimilados por una cultura cuyas bases ideológicas y religiosas eran muy distintas (Puiggrós, Gagliano y Southwell, 2003). Además, la idea de progreso que detentaban encontraba correspondencia en una realidad económico-social como la estadounidense, pero con enormes discordancias en un país agroexportador con una concentración oligárquica de la riqueza y una organización institucional conservadora, como ya era la Argentina.

La educación rural era incipiente a comienzos del siglo XX y estaba en estrecha relación con las iniciativas de las vecindades. Un ejemplo, de muchos que existieron, fue la escuela de Santa Rosa de Toay (La Pampa), fundada en 1909, fruto de la gestión conjunta de los vecinos que peticionaron ante el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, de la participación del Inspector de Escuelas de Colonias y Territorios Nacionales y de las presiones de la gobernación (Lanzillotta, 2011, p. 48). Este hecho muestra que la previsión de la expansión nacional, si la había, estaba presionada por gestiones locales, lo que hace necesario matizar la idea de la expansión del estado llegando con sus "templos del saber" a todos los rincones del territorio. Una gran cantidad de iniciativas se concretaron porque una comunidad sostuvo la demanda, encontró un local donde pudiera funcionar, pensó formas de sostenimiento y cuando el estado llegó, lo hizo poniendo el escudo -que trajera el ideario patriótico- y la maestra o el maestro, que transmitiera el saber considerado legítimo.[17] Gutiérrez (2007) plantea que las características de la formación de maestros rurales (por ejemplo, en su investigación sobre la provincia de Entre Ríos entre 1900 y 1920) respondían a una estrategia nacional de control social para evitar el éxodo rural hacia las ciudades y la conflictividad social que podía ocasionar el encuentro entre los mundos rural y urbano. Se trataba de hacer extensiva la escuela a una población heterogénea conformada por un crisol de forasteros y nativos.

[17] También es importante consignar las dinámicas locales en las que, por ejemplo, se incorporaba a ranqueles en las escuelas de La Pampa, así como el papel desempeñado por las misiones en la Patagonia (ver Castillo, 2014; Nicoletti, 2005) o los vínculos desarrollados entre tehuelches y galeses en Chubut (ver Caviglia, 2011).

El camino seguido por la expansión escolar no se trató de una senda unidireccional de progreso, sino que contuvo marchas y contramarchas, con posiciones contrapuestas, oposiciones y resistencias. Retomando lo que mencionábamos al comienzo, poner el lente sobre la concreción institucional y cotidiana de las directrices generales y las decisiones de gobierno muestra las traducciones, mutaciones y apropiaciones que cada escuela, cada comunidad y cada sujeto fue haciendo de las directivas generales. Asimismo, detenernos someramente en la cotidianeidad no tiene la idea de separarla de la caracterización cultural y política más general que hemos hecho antes, sino que entendemos que esa cotidianeidad (y hasta intimidad, podríamos llamarla) es también política. Nos interesa describir, más de lo que se ha hecho hasta ahora, cómo se concretó en prácticas cotidianas ese gran proyecto civilizatorio. De otro modo, al mencionarlo desde una perspectiva general, nos perderemos parte de los matices y características muy específicas que se desarrollaron localmente.

La capacidad modeladora del normalismo

> *Stearns impartía diariamente instrucción militar a sus alumnos, observaba con su telescopio, colocado en la cúpula del edificio, la campiña de los alrededores, para seguir los movimientos del enemigo, vigilaba durante las noches los vivac de sus estudiantes, a la vez hacía llegar al gobernador su enérgica protesta porque decía que las tropas (de López Jordán) no tenían derecho de invadir la jurisdicción escolar. Al fin consiguió que fueran retiradas*
>
> Houston Luiggi, 1959, p. 45.

Para la historia de la escuela, el normalismo constituye uno de los discursos pedagógicos más influyentes y de larga duración. Podríamos decir que esa influencia excede al ámbito educativo y se extiende a la difusión de la cultura letrada. El desarrollo de esas instituciones (a

comienzos, con modos de procedimiento inéditos y con mayor autonomía de la que se les ha reconocido) generó una marca identitaria y se convirtió en una matriz de pensamiento para muchas generaciones de educadores. El normalismo organizó la institucionalización de la pedagogía a través de normar hasta sus actos más cotidianos, considerando la escuela como el espacio privilegiado para la enseñanza de los valores de lo público y posicionando al docente como funcionario, ubicado en el lugar de ser el principal dispensador de los valores que estaban configurando el estado-nación que surgía. Se intentó constituir por esta vía y por la habilitación para la enseñanza, un cuerpo especializado y homogéneo para dirigir y sostener la expansión escolar. Tal propósito ataba a la escuela normal como proyecto y dispositivo institucional (a pesar de ser una escuela de nivel post primario) a la escuela primaria común y masiva. En la perspectiva de Sarmiento, como exponente fundamental de quienes organizaron la estructura institucional de la República y la difusión de la cultura letrada, la formación de maestras y maestros era la pieza fundamental de la "empresa civilizatoria", la constitución de un lugar de saber que irradiara los valores de la civilización y combatiera la barbarie (acorde a la dicotomía que era eje central de la discusión político- pedagógica desde mediados del siglo XIX).

En ese marco, la escuela como institución debía ser renovadora y transformadora de la sociedad; los límites entre el afuera y el adentro de ella estaban rígidamente marcados y el adentro se percibía como superior al afuera. De allí, la idea de un espacio que era propiedad de determinada manifestación cultural (la cultura letrada de cuño europeo) y el injerto en una comunidad que debía "abandonar su naturaleza" para educarse. Transponer la puerta de la escuela debía significar entrar a "otro mundo", un mundo donde los organizadores eran el conocimiento y la racionalidad. El afuera sobre el que se recortó la escuela fue planteado como una fuente de contaminación, una amenaza o un problema sobre el que la cultura normalista juzgaría con un énfasis en la formación moral, en una concepción

que hacía foco en que la maestra o el maestro debía tener una sólida moral laica.

Sarmiento intentaba insertar en la Argentina el modelo de organización escolar, de disciplina pedagógica y de filosofía de la educación que había visto en el trabajo de Horace Mann en Massachussets, aunque profundizando mayormente aspectos pragmáticos. Intentaba introducir la modernidad en el país, para lo que trajo a maestras norteamericanas y designó al protestante George Stearns a cargo de la Escuela Normal de Paraná en su fundación.[18] Mary Mann apoyó fervientemente esta obra de Sarmiento. En el trabajo pionero sobre las maestras norteamericanas en la Argentina, Alice Houston Luiggi dice sobre esa relación:

> La señora Mann se desvive por servirlo; ve en él, lo manifiesta, no a un hombre sino a una nación y al educador que realiza, en el extremo austral del continente y venciendo obstáculos incomparablemente mayores, la obra de su esposo (Houston Luiggi, 1959, p. 10).

[18] La gran quiebra financiera mundial de 1873 se hizo sentir en Paraná; los sueldos de docentes de Norteamérica, contratados en oro, se pagaron en papel, con sensibles pérdidas; se retrasó varios meses el pago de las becas de estudiantes y las dueñas de casas de pensión, quienes imploraron al Sr. Stearns que cumpliera su promesa de que se les abonarían los gastos. También en 1873 Nicolás Avellaneda renunció como ministro de Instrucción Pública, lo que debilitó la posición de Stearns porque el ministro apoyaba con firmeza el programa de Sarmiento. Sin embargo, Stearns siguió requiriendo al gobierno el pago a las y los estudiantes y docentes. Con el ejército impago desde hacía un año, el gobierno tenía entre manos problemas muy importantes, además de las cuentas de las casas de pensión y los sueldos de la normal. Cuando Sarmiento dejó de ser presidente en 1874, no se pagaron los sueldos ni las becas (Montoya, 1967). Al fin, en agosto de 1876, Stearns informó que iba a cerrar la escuela y que, junto con George Lane Roberts y Anna Ackley Rice de Roberts, renunciarían y partirían en viaje de regreso a la patria. En 1876 José María Torres fue llamado a hacerse cargo del establecimiento. Su obra, durante esta primera gestión, se centró en la redistribución de las becas, la implementación de nuevas tecnologías con relación a las prácticas disciplinares, la modificación del plan de estudios de la carrera de maestro, ya que consideraba que eran pocos dos años para su formación. También se ampliaron y modificaron las prácticas de la enseñanza y se aplicaron principios pedagógicos pestalozzianos, se pusieron en práctica rituales escolares que fomentaron el espíritu nacional, se creó el kindergarten bajo la dirección de la Sra. Sarah E. Chamberlin de Eccleston y se amplió el edificio (Houston Luigghi, 1959).

Aun contando con la decisión política, la implementación de las normales no dejó de tener resistencias y problemas para su concreción. En Entre Ríos mismo existían innumerables conflictos con las tropas del caudillo local Ricardo López Jordán (como se ejemplifica en el epígrafe de este apartado). Houston Luiggi narra las dificultades con las que se topó George Stearns al asumir su cargo como primer director de la Normal.

> El hecho de que el imponente edificio, sede del gobierno de la antigua capital, fuera inadecuado para escuela, y de que no hubiera libros ni escritorios, no era el mayor de los inconvenientes. Durante los tres primeros años el mayor inconveniente fue mantener la escuela abierta. Las tropas de López Jordán continuaban sus correrías en dirección a Paraná, y los padres de muchos estudiantes que concurrían de otras provincias, vacilaban en mandar a sus hijos a la zona perturbada. En 1872 la escuela se cerró durante dos meses y soldados federales ocuparon el edificio (Houston Luiggi, 1959, p. 91).

A la Escuela Normal de Paraná arribaron y permanecieron por un tiempo las maestras que llegaban de los Estados Unidos impulsadas por la gestión de Sarmiento, con el fin de aprender el idioma y nutrirse de ese centro de formación docente. Todas las maestras llegadas hacían el mismo circuito para sortear los impedimentos de no conocer el idioma nacional. Luego eran enviadas a distintos destinos para tomar las direcciones de las nuevas escuelas normales recientemente creadas. En ese dispositivo se acuñó el estrecho vínculo de las maestras norteamericanas con aquel discurso fundante. Sara Figueroa en su historización de la escuela Normal de Paraná planteaba que “El instituto necesitaba un ambiente de cultura y moralidad indiscutible, pues estaba destinado a recibir en su seno a los jóvenes que debían formar la falange directiva del Magisterio Argentino” (Figueroa, 1934, p. 29).

La fuerza asignada a ese modelo fundante remitía a una aculturación significativa, entramando la situación cultural de la Argentina de esos años junto con el modelo que se buscaba imitar. Así lo

planteaba Juana M. Morales, directora de la escuela Normal Nro. 1 de La Plata:

> La liberación de la acción debe adaptarse a la naturaleza particular del elemento que concurre a las aulas, y a las condiciones del medio social en que la escuela se desenvuelve. Hay que hacer esta salvedad, porque podría creerse que en nuestras escuelas, pueden implantarse en absoluto, las prácticas que reinan en los Estados Unidos de Norte América: allí, el espíritu de independencia y responsabilidad, que se inspiran desde los primeros momentos, convierten al joven en factor directo de su progreso; pero ese espíritu se adapta al ambiente, y cualquier infracción puede hallar en ese mismo ambiente, su correctivo. Nuestras modalidades de raza, de educación y de medio social, han sido muy diversas; de aquí la reserva con que deben aplicarse esos procedimientos y el menor resultado en la consecución del fin de la educación moral: el hábito del correcto gobierno de sí mismo (Morales, 1938, p. 114).[19]

De manera similar, la directora de la Escuela Normal de Corrientes, Manuela Moqueira, planteaba al Ministerio que los males que aquejaban a la escuela normal eran de "difícil remedio" por "la presencia en el curso normal de elementos que viven en un ambiente de dudosa moralidad y que corresponden precisamente a las que vienen de una baja esfera social. (Informe de la escuela de Maestras de Corrientes, M. Just e Inst. Púb., 1903).

Los debates acerca de cómo enseñar, a quiénes y de qué manera, enmarcados en las urgencias político-institucionales del país, estuvieron siempre presentes. Fiorucci (2014) ha señalado que el acortamiento de los estudios ocurrido en 1887, cuando se había reducido el plan de estudios de cinco a cuatro años, revelaba la urgencia de la burocracia estatal por contar rápidamente con maestros titulados.

[19] Juana Morales dirigió esa institución entre 1906 y 1921. Esa expresión está incluida en un libro conmemorativo de los 50 años de la Escuela: Centro Mary O. Graham (1938). *La Escuela Normal Nacional Mary O. Graham de La Plata. Obra escrita en celebración de su cincuentenario*, La Plata, p. 114.

Ya en la primera etapa funcionamiento de la Normal de Paraná, los diarios *El Obrero* y *El Comercio* plantearon voces críticas por la ausencia de la materia religión en el plan de estudios. Esa falta fue subsanada con el nombramiento de un canónigo como profesor de Instrucción Moral y Religiosa en 1873. Virginia Kummer ha planteado que se tiene constancia de que a partir de 1878 la materia fue dictada con modalidad optativa (Kummer, 2010). Años después, con la presencia de José María Torres como segundo director de esa institución, se abriría camino en mayor medida la concepción religiosa. En el propio pensamiento de Torres se expresaba de la siguiente manera:

> para hallar la senda de la educación, debemos conocer la naturaleza humana, sus relaciones con Dios y con las instituciones sociales, y también las disposiciones del niño, porque la educación bien dirigida implica juiciosa marcha del individuo hacia sus propios destinos, ilustrado con el saber que le hace cumplir bien con sus deberes (Torres, 1887, p. 32).

Ceremonias civilizadoras: formar a las y los docentes

Durante la década de 1880, poco a poco, la tarea educativa fue reorganizándose en torno a organismos públicos de nivel nacional y provincial y se afianzaron mecanismos de inspección de las actividades educativas y de intervención paulatina sobre los contenidos a enseñarse. Como correlato del proyecto construido en torno a las escuelas normales, se buscó ir reemplazando a los maestros no titulados, espontáneos y sin estudios específicos. Sin embargo, los datos disponibles indican que el tránsito hacia la consolidación de este cuerpo fue trabajoso. Hasta comienzos del siglo XX, la mayoría de las y los docentes de las escuelas elementales recibían autorización del Consejo para el ejercicio de la docencia, pero no se trataba de egresadas o egresados de escuelas normales. Así lo mostraban muchos de los informes de inspectores de esos días, como lo ejemplifica la cita que sigue:

Otra de las más graves y serias dificultades con que tiene que luchar el progreso y desarrollo de la Educación Común, es la falta de un personal docente competentemente preparado y en posesión de los conocimientos más adelantados que se aplican hoy para despertar más fácilmente la inteligencia del niño, enriquecida más prontamente con variados y útiles conocimientos, enseñándoles a discurrir por sí mismos sobre cuanto se presenta a sus sentidos (José Hernández, 1882, p. 393).[20]

De los maestros, solo hay uno, con título profesional. La idoneidad de la mayor parte deja mucho que desear. La remuneración no es compensadora. La profesión, vilipendiada en su consecuencia. La paga nunca es puntual. Aceptan por necesidad y como *modus vivendi*. Firman recibos por doble de la suma que deberían cobrar, y aún esa mitad es mala e irregularmente pagada. (García y García, Antonio, 1881, pp. 36-37) [21]

La gran cuestión que hay que resolver acá es la de mejorar intelectualmente el personal docente. No pasan de cuatro los maestros que tienen su diploma correspondiente, pues los demás carecen de él. Verdad es que la carrera ofrece tan pocos alicientes aquí, que una persona de regular cultura y aspiraciones no podría conformarse con la remuneración que se obtiene. Pero aunque esto parezca triste, no debemos desesperar. Tengo ya un remedio eficacísimo para la poca competencia. Desde el 1º de Febrero próximo haré aparecer un periódico quincenal que tendrá ocho o diez hojas como las de "El Monitor", en que expondré los principios, sistemas, métodos y mejores procedimientos del arte de enseñar y cultivar las facultades de los niños. Haré ilustraciones con crítica pedagógica, lecciones, modelos,

[20] Hernández, José (1882) Educación común en San Luis: Informe del Vocal Inspector Sr. D. José Hernández. En: *El Monitor de la Educación Común*. Tomo 1. Facs. 013. pp. 383-400.

[21] García y García, Antonio (1881). Extracto del informe del Inspector nacional de Educación D. A. García y García fechado en Tucumán el 3 de abril de 1880. En: *El Monitor de la Educación Común*. Tomo 1 – pp. 36-37.

> daré algunas nociones de buen gobierno escolar, disciplina y minuciosidades internas (Aguirre, 1883, s/d).[22]

La dependencia de las escuelas normales y los colegios nacionales correspondía al Poder Ejecutivo Nacional por la vía del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública. La creación y la estructura interna de la escuela normal se diferenció del resto de la enseñanza, particularmente de la brindada por los colegios nacionales, ya que su organización estuvo orientada a dar respuesta a la necesidad de dotar de maestras y maestros certificados a la escuela primaria, aunque posteriormente, asumirán también la formación de profesores para la escuela secundaria. La escuela normal se dividía en dos departamentos: el Departamento Normal (de nivel secundario, con alumnas y alumnos que se formaban como maestras y maestros normales) y el Departamento de Aplicación (de nivel primario, de seis años de duración). Si bien la totalidad de la institución dependía del Ministerio Nacional, el Departamento de Aplicación debía responder a ciertas regulaciones propias de la educación primaria en la provincia correspondiente.

En relación con las formas de evaluación dentro de las normales, se implementaban de manera permanente y existían exámenes orales para pasar al curso superior inmediato. Los y las profesores formulaban para cada materia, de acuerdo con el director, una serie de diez preguntas sobre los asuntos enseñados durante el término vencido, que se mantenían completamente en secreto hasta que llegaba el momento oportuno.

> Se escribían entonces en el pizarrón, y los alumnos tenían desde ese momento, dos horas enteras para contestarlas. Una mayoría de buenas o malas contestaciones daba lugar a una buena o mala nota. La clasificación llegaba a cien puntos, y en ocasiones a veinte (Figueroa, 1934, p. 59).

[22] Aguirre, Julio. (1883) *Inspección (en Córdoba)*. En: *El Monitor de la Educación Común*. N.º 24. Año 2.

Los exámenes orales se referían a distintas unidades del programa divididas en bolillas y sacadas al azar. Los exámenes finales eran públicos. Se nombraban comisiones formadas por los vecinos “más caracterizados” y entre ellos a uno que presidía, representando al Gobierno Nacional. En compañía de los profesores de la casa, se formaban las mesas con esa integración. Los alumnos eran interrogados en todas las materias,

> labrándose un acta con la lista de los examinados, ramos de estudio y notas que merecían. Este documento, junto con un informe firmado por el presidente y su secretario era elevado al Ministerio de Instrucción Pública que los publicaba en su Memoria anual (Figueroa, 1934, p. 59).

La Escuela Normal era graduada y la esencia de la gradualidad estuvo en la clasificación y distribución por edad mental, cronológica y nivel de instrucción. Como afirma Viñao Frago

> La edad cronológica sirvió en todo caso de referencia para determinar el retraso o adelanto, en relación con ella, de la edad mental de cada alumno. Con el tiempo (...), serviría también para medir el retraso escolar. Tal adecuación curso edad se convirtió de este modo en el ideal de toda escuela graduada. (Viñao Frago, 1990, p. 84)

En “la graduada” se conformó el imperio de lo escrito; currículum, planificaciones, cuadernos individuales que expresaban la historia fiel del alumno y sus progresos, registros de asistencia, matrículas, informe de clasificación inicial, expediente personal del alumno, lista de alumnos por sección, notas diarias, inventario del material y del mobiliario, fichas con los libros de la biblioteca, libro de registro de las visitas de la inspección escolar, etc. El sueño de este modelo escolar fue conseguir la homogeneidad en el grupo de alumnos a través de criterios racionales y científicos (Álvarez Uría y Varela, 1991).

Una nueva organización escolar fue tendiendo paulatinamente a nuevas prácticas educativas que, a futuro, modelarían la vida cotidiana de los distintos actores educativos. Respecto al funcionamiento de los distintos grados en la Escuela de Aplicación: de primero a

tercer grado se establecieron secciones (primero a, b; segundo a, b, etc.). Estas divisiones eran seleccionadas mediante severo examen y a ellas se destinaban las niñas y los niños que poseían una preparación semejante. Tenía así cada maestra un grupo de alumnos homogéneo porque se entendía que así se podrían aprovechar en mayor medida los conocimientos que se les trasmitían. No implicaba esto el desarrollo de distinto programa, sino que, por el contrario, se seguía el mismo. Aun dentro de estos primeros grados, se establecían dos secciones (primera y segunda) a los efectos de que la enseñanza de las materias básicas, lectura y aritmética, fuese más intensiva.

> Con estas dos divisiones internas de cada grado trabajaba la maestra alternativamente, dando un trabajo pasivo, solución de un problema, redacción, mapa, etc.- a los que quedaban sentados. La otra sección, de pie con sus libros de lectura, o sus pizarrines, según fuese lectura o aritmética la clase a desarrollar. Se colocaba a estos alumnos en derredor del aula, y la clase, activísima, comenzaba. El interés jamás decaía, la fatiga jamás llegaba. El hecho de estar de pie durante los 20 o 25 minutos que duraba la clase, servía de descanso y variedad. Como el aula estaba rodeada de pizarrones murales, cada alumno disponía de un trozo del mismo para efectuar ejercicios (Normal Nº1, 1959, pp. 19-20).

Stearns logró implementar el conocimiento científico y la tendencia pestalozziana en sus planes de estudio.[23] Para Pestalozzi, todo el conocimiento se originaba en el número, la palabra, la forma, la observación y la educación perceptiva, con una marcada influencia de Rousseau y de Comenio (Dussel y Caruso, 1999). Ello se hacía extensivo a una preocupación por la materialidad del aula.

[23] Recordemos que algunas de las ideas centrales del pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) discutieron la pedagogía tradicional de su época e impulsó formas de aproximarla a formas de la educación popular. Impulsaba que se trabajara con una formación integral de las y los estudiantes, no sólo reducido a transmitirles conocimientos, sumando la educación física y manual. Sus ideas tuvieron gran influencia en el mundo entero y su obra más destacada fue el libro *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos.* Ver Throler Daniel (2014) *Pestalozzi y la educacionalización del mundo,* Madrid: Octaedro.

> Interrogatorios hábiles sustituyeron la enseñanza dogmática y nemotécnica. El moblaje adecuado, introducido directamente del país del norte, aulas claras e higiénicas. Pupitres de los cuales 'no colgaban de los asientos los miembros inferiores'. Poseían todos los adminículos: pizarrones murales, mapas, objetos de decoración en las paredes (Montoya, 1967, p. 48).

En 1874, Stearns hizo traducir el libro *Métodos de Enseñanza* de Wickeraham (Figueroa, 1934).[24] Allí se planteaba que

> La enseñanza de la Ortografía consiste en formar palabras con letras de madera o hueso, que están puestas a disposición de los niños. Cuando están más adelantados, aprenden a escribir palabras sobre pizarras, y a deletrear las que ya leen. Los maestros norteamericanos introdujeron la enseñanza sobre objetos; pero estas lecciones no pudieron desarrollarse con la frecuencia necesaria, por falta de maestros idóneos. Desde los primeros meses de 1873, se pusieron en manos de practicantes, que les daban en forma de clases modelos, una vez por semana, en grados diferentes (Figueroa, 1934, p. 49).

Había diversas instancias en las que las alumnas y los alumnos del curso normal (al que se ingresaba a los 16 años) interactuaban con la escuela de aplicación: usualmente los grados tenían un monitor, función en la que se iban turnando distintas personas. De ellos se esperaba que prepararan las ilustraciones, los lápices, cuadernos y secantes. También, participaban en los actos escolares, dictado de conferencias, organización de eventos de difusión cultural, declamaciones, etc.

[24] Las autoridades nacionales le enviaron una áspera carta donde le cuestionaban que la escuela había formado pocos maestros y solicitándole elevar el nivel de la instrucción y aumentar el número de estudiantes. Ante ello Stearns replicó de manera frontal que, en cuatro años, la escuela había pasado por tres revoluciones, y que para un estudiante que acababa de dejar un fusil, era duro volver a tomar un libro de inmediato. Agregaba que la enseñanza que se impartía en la escuela era la mejor de la Argentina y podía sostener comparaciones con escuela similares de los Estados Unidos. "En cuanto al número de los alumnos, explicaba que se debía al escaso número de becas y a la estrechez de las dependencias de la escuela" (Houston Luigghi, 1959, p. 9)

Si bien pueden encontrarse variaciones en la experiencia de distintas escuelas respecto al horario de trabajo, comenzaron operando en un horario discontinuo:

- Por la mañana: de 8 a 11 en verano y de 8:30 a 11:30 en invierno; tiempo en el que se dictaban las clases denominadas *activas*, ocupando primer lugar la aritmética y la lectura, entendidas como las clases fundamentales.
- Por la tarde: de 2 a 4 (o de 2:30 a 4:30) se daban las clases *pasivas*: labores, dibujo, caligrafía, música, entendidas como clases de adorno, pasivas y prácticas.

La cuestión del horario y algunos debates que produjo puede resultar ejemplificadora de las condiciones de cierta autonomía ejercida por las y los directores de esas instituciones. En el año 1899 el Ministerio Nacional indicó que debía realizarse un cambio de horario; Mary O. Graham, directora de la Escuela Normal Nro. 1 de La Plata, se opuso y amenazó con renunciar.[25] Finalmente, el Ministerio convalidó su

[25] La regulación establecía la siguiente distribución horaria de asignaturas:

	1 sec	**1 Nv**	**1 n**	**2**	**2**	**2**	**3**	**3**	**3**	**4**	**4**	**4**
Idioma patrio	4	4	4	2	2	2	2	2	2	-	-	-
Matemáticas	5	5	5	3	3	3	4	4	4	1	1	1
Geografía	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2
Historia	3	3	3	4	4	4	3	3	3	2	2	2
Francés	4	4	4	3	3	3	-	-	-	-	-	-
Inglés	-	-	-	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Ciencias Naturales	-	-	-	3	3	3	6	6	6	7	7	7
Literatura	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1
Psicología	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
Lógica y moral	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2
Instrucción Cívica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2
Higiene	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1
Pedagogía	-	3	3	-	6	6	-	8	8	-	9	9

horario: “este Ministerio ha resuelto autorizar a esa Dirección para reducir a cuatro el número de horas de clase diarias que actualmente rige en los dos primeros grados de la Escuela de Aplicación anexa a esa Normal”.[26] La discusión en torno al horario nos dice algo significativo sobre la dinámica entre las escuelas y la administración escolar central. Si bien estamos habituados a pensar al normalismo y la dinámica interna de las escuelas bajo el perfil de la obediencia vertical a la norma, este y otros ejemplos permiten mostrar escuelas y educadores más activos y cuestionadores de lo que suele reconocerse. Otro tanto puede decirse con relación a la cobertura de cargos de docentes, que se hacía a propuesta de la directora de la institución y de cómo frecuentemente esos directores elevaban al ministerio recomendaciones minuciosas acerca de las mejores maneras de enseñar aspectos diversos.

De manera similar puede considerarse la activa implicación en las prescripciones curriculares y las decisiones sobre aspectos disciplinarios. Por ejemplo, José María Torre, segundo director de la Normal de Paraná después del paso de George Stern, consideró insuficiente el plan de estudios de 1877 y, según refiere Figueroa (1934), planteó en 1879 la incorporación de una clase de Nociones de Historia Natural debido a una escasez de lecciones de anatomía y fisiología. Unos años después, presentó un nuevo proyecto de plan de estudios que el gobierno convalidó para la Normal de Paraná, aunque en el resto de las normales se utilizara otro distinto. Según Figueroa (1934), el plan de Torres era una adaptación de aquel que traían las maestras

Dibujo	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Música	-	2	2	-	2	2	-	1	1	-	1	1
Trabajo manual	6	6	2	3	3	1	-	-	-	-	-	-
Economía doméstica y labores	-	-	4	-	-	2	-	-	3	-	-	3
Ejercicios físicos	4	4	4	4	2	2	4	2	2	4	-	-
Trabajo agrícola	-	-	-	-	-	-	3	3	-	3	3	-
	31	36	36	30	36	36	30	36	36	30	36	36

[26] Circular Nro. 153, fechada en Buenos Aires, el 5 de mayo de 1899 dirigida a la directora de la escuela normal Nro. 1 de La Plata.

que habían llegado de la escuela Normal de Winona, dirigida por Williams Phelps. Virginia Kummer también destaca que el Reglamento General de Escuelas Normales de 1886 tuvo funcionamiento previamente en la Normal de Paraná bajo el influjo de José María Torres: "antes de legislarse como disposición ministerial, había reglamentado la vida diaria de la escuela durante diez años" (Kumner, 2010, 20). Estos hechos deben llamar nuestra atención respecto a cómo suele interpretarse la cultura escolar normalista, frecuentemente presentada como la aceptación monolítica de prescripciones que emanaban del Consejo Nacional de Educación ya que, miradas con más detalle, se ve la gran productividad que encarnaron.

El plan 1886 contaba con una

> preeminencia de las Matemáticas; de la Pedagogía, Crítica y Práctica de la Enseñanza; del Castellano y de las Ciencias Naturales. Una marcada tendencia a las formas prácticas de la enseñanza ya introducida en el plan anterior. Un aumento de horas de estudio para la Enseñanza de la Historia (...) de la Anatomía y Fisiología; de la Física y un curso nuevo de Psicología (Figueroa, 1934, p. 90).

Se aumentaba a tres el número de años de cursada por considerar insuficientes dos años de carrera. Asimismo, la reforma de programas de 1886 permitió una ampliación en los contenidos nacionales del currículum.

Con relación a aspectos disciplinarios, las fuentes dan cuenta de diferentes matices entre las instituciones. Así, por ejemplo, en algunos casos se establecía que no debía incluirse la vigilancia a través de celadores: "es chocante, decía Miss Graham, que las alumnas maestras necesiten vigilantes" (...) "los futuros guías de la juventud no deben permitir la vejación que importa el someterlos al cuidado de personas de muy inferior preparación y de conducta moral de acuerdo con su capacidad" (Normal 1 de La Plata, 1958, p. 23). Sara Figueroa planteaba que los castigos corporales estaban autorizados en la Normal de Paraná, donde la mayor preocupación estaba en la

vigilancia cuidadosa de la moral y en alcanzar una obediencia razonada vinculada al progreso individual.[27]

La segunda presidencia de Julio Argentino Roca (1898-1904) marcó un cambio profundo en la regulación de las escuelas normales. A partir de 1899, el poder ejecutivo normó más directamente el funcionamiento cotidiano. Se regulaba en mayor medida el ingreso para las Escuelas Normales y Colegios Nacionales estableciendo edad de los ingresantes y condiciones para la matriculación; el sistema se extendía y comenzó a requerirse el certificado de los estudios primarios completos para ingresar a los establecimientos de enseñanza media. Se pautaba también un mínimo y un máximo de alumnos por salón de clases, la cantidad de divisiones por curso para cada Normal; se regulaba la cantidad de cátedras que las y los docentes podían ocupar, se reglamentaba la enseñanza de asignaturas relacionadas con la formación de carácter nacional, especificando quiénes debían impartirlas. También se establecían concursos para los aspirantes a las cátedras de Escuelas Normales y Colegios Nacionales, se salvaban incompatibilidades entre los cargos del magisterio y los empleos provinciales y se regulaban los exámenes para los institutos incorporados, por lo que se reestructuró el plantel docente conforme al nuevo plan. Se brindaban, además, observaciones respecto al reglamento y se introducía un cambio de plan transitorio para el Curso Normal, que por unos años permaneció en constante revisión respecto a las materias a impartir y la cantidad de horas para cada una. Estas reestructuraciones motivaron discusiones y reacomodamientos e implicaron un viraje respecto a la etapa anterior en donde la impronta de organización y decisión estaba más supeditada al juicio de quien ejercía la Dirección de la Escuela, mientras que ahora quedaba más sujeta a los decretos, resoluciones y directivas del gobierno

[27] Tomando el análisis de Virginia Kummer (2010), destacamos que, para Torres, la disciplina era el medio para lograr la formación del hábito, poniendo el acento en la consideración política de los aspectos cotidianos enmarcada en un conjunto de técnicas, un corpus de procedimientos, de descripciones: la disciplina definida como una anatomía política del detalle.

educativo nacional. En 1909, se decretó la creación de escuelas normales rurales (Alliaud, 1992).

En los planes de estudio iniciales de la Escuela de Aplicación figuraron, en el primer año, las siguientes asignaturas: inglés, lectura, numeración y cálculos, dibujo, moral y urbanidad, canto, ejercicios físicos y enseñanza oral. En el segundo curso se agregaba caligrafía, en tercero la ortografía; en quinto, francés e historia general, en sexto gramática y ortografía, ejercicios de composición e historia argentina (Houston Luigghi, 1959). También se incluyó la enseñanza del idioma inglés a los efectos de incorporar textos escolares en dicha lengua (Figueroa, 1934). Esto fue motivo de agudas críticas por ciertos sectores de la sociedad que lo acusaban de “afrancesar” y “norteamericanizar” a niñas y niños al enseñarles estos idiomas desde la escuela primaria. Pero el hecho era que no había textos en español:

> Aún los libros de texto en inglés eran escasos y a menudo seis u ocho alumnos debían usar el mismo ejemplar. La clase que contaba con un libro en inglés por cada dos alumnos podía considerarse afortunada. Durante largos años parte del trabajo de los abrumados maestros consistía en traducir al español para cada clase la lección del día siguiente, a fin de que los estudiantes la copiaran (Houston Luigghi, 1959, p. 97).

Política de becas

La condición social de las y los estudiantes es otro aspecto a considerar en la fuerte interpelación a la/os futura/os maestra/os “civilizadores” y buscaremos dar algunos datos sobre ello en este apartado. Si bien el sistema de enseñanza media era entendido corrientemente como un pasaje para los alumnos de colegio nacional, una dilación entre la escuela primaria y la formación universitaria, para quienes asistían a la escuela normal, en cambio, se producía una vinculación entre la educación primaria y el desempeño profesional docente

en las escuelas comunes. La escuela normal permitía el ingreso al mundo del trabajo y, en la mayoría de los casos, era una formación terminal. La docencia permitía completar una educación postprimaria, al mismo tiempo que entregaba un proyecto de vida laboral. Para las familias con pocos recursos, ello constituía una propuesta muy transformadora. Asimismo, se producía allí una significativa interpelación al sujeto joven relocalizado en una posición clave en el proceso de consolidación del Estado (Southwell, Legarralde, Ayuso, 2005). Con ello, la/os futura/os docentes y quienes ya ejercían la docencia, encarnaban en su propia biografía el ascenso social que les prodigaba su adhesión y participación activa en la propuesta civilizatoria.

Sin estar exentos de contradicciones y conflictos, los estados nacional y provincial desplegaban una decidida acción para el desarrollo de esa "cruzada civilizatoria" a través de la política de becas que sostenía casi la totalidad de la matrícula del curso normal. La baja cantidad de docentes titulada/os exigía continuar con el impulso de becas, frente a la crisis económica de la última década del siglo XIX. Si bien no hubo ley que promulgara la gratuidad del nivel, la fuerte presencia del estado nacional y provincial en la designación de becas contribuyó para cumplir con el fin de su creación: formar y titular docentes que pudieran transmitir los valores nacionales del Estado naciente.

Al principio, las becas eran distribuidas entre familias que tenían un buen pasar económico. Según Lionetti (2007, p. 127), se repartían "entre personas pudientes que podían costear la educación de sus hijos y después que concluían la carrera si no les gustaba el sitio donde se les mandaba a cumplir los compromisos contraídos, renunciaban sin prestar ningún servicio". Más tarde, las becas buscaron nueva/os destinataria/os jóvenes del interior de la provincia o del país, que provenían de familias de escasos recursos económicos y se inscribían en busca de una posible salida laboral. Allí eran seleccionados de acuerdo con ciertos requisitos establecidos en el decreto de creación de las normales: tener más de 16 años, buena salud, intachable moralidad y

una instrucción que les permitiese emprender los estudios del curso normal. El cumplimiento de estos requisitos establecidos por el Ministerio de Instrucción Pública de la Nación, les permitían acceder a una beca. [28] La concesión de las becas (tanto las provinciales como las nacionales) llevaba implícita la cláusula de "servir oportunamente al magisterio por el doble tiempo del que ella comprenda" (Reglamento de Escuelas Normales, 1892). La selección para otorgar becas respondía a regulaciones orientadas a marcar un grupo etario que cumpliría con las previsiones de un sistema educativo en formación. "Una de las primeras operaciones que las instituciones educativas pusieron en juego para constituir un significado específico y modelador de la juventud fue la de recortar un grupo etario.[29]

---

[28] Tanto las escuelas normales como los colegios nacionales definían una edad de ingreso que significaba el final de una etapa, relacionada con la escuela primaria y la niñez. En el caso de las escuelas normales esta edad de ingreso, formalmente establecida por los reglamentos, fluctuó en las últimas dos décadas de fines del siglo XIX, entre los 14 y los 16 años para establecerse finalmente en este último tope a partir de 1889. En los primeros reglamentos la edad de ingreso era diferente para varones y para mujeres, pero luego, hacia el final del siglo XIX esta regulación fue común para toda/os. Los registros de algunas normales muestran inscripciones incluso a un rango de edades más amplias. La edad de ingreso y la amplitud del grupo de edad era bastante menor en el caso de los colegios nacionales. Reglamentariamente, la edad de acceso era 12 años, y si bien la permanencia era más prolongada (entre 5 y 6 años a lo largo de este período), el funcionamiento de dispositivos como los internados tendía al acotamiento de la edad de egreso.

[29] La preocupación por una buena inversión del tesoro nacional y una definitiva organización de la burocracia estatal resultó en una regulación creciente del sistema de becas, como el resto del dispositivo normalista. En enero de 1899, un decreto firmado por el presidente Julio A. Roca y por el ministro de Instrucción Pública Osvaldo Magnasco, establecía condiciones para regular la matrícula de las escuelas normales y colegios nacionales sobre la base de un sistema educativo piramidal y meritocrático: "Siendo un deber del Gobierno propender a que la instrucción que costea en los Colegios Nacionales y Escuelas Normales sea aplicada con el mayor provecho a los fines que esos institutos deben llenar, y considerando: 1º Que debiendo en los primeros procurar, principalmente, formar hombres que puedan desenvolverse en la sociedad con un caudal de conocimientos que le permitan bastarse a sí mismos; - siendo imposible llenar ese propósito con respecto a todos los que reciben la instrucción primaria, - porque la Nación no dispone de los recursos para conseguirlo, - está en los intereses bien entendidos de la Nación seleccionar los educandos, prefiriendo para la admisión en los cursos oficiales, a aquellos a quienes se reconozca que poseen mejores aptitudes por su inteligencia y aplicación al estudio; 2º Que debiendo las Escuelas Normales

El compromiso por esa trayectoria vital y profesional que se proyectaba no era asumido por las y los jóvenes aspirantes al magisterio sino por sus padres.[30] Las distintas escuelas llevaban un cierto registro de sus alumnos becados, su inserción laboral, si las y los docentes con título ejercían o no su profesión, etc.[31]

> Todo alumno - maestro que recibiere subvenciones queda obligado por cuatro años a ejercer el profesorado en la escuela común de la Provincia que determine el Consejo General de Educación. Si así no lo hiciere, siendo requerido a prestar este servicio, será compelido a devolver al tesoro las sumas que hubiere recibido y le será retirado su diploma. Esta cláusula constará en el documento que firmara el padre o tutor del niño[32].

El carácter dependiente de las y los jóvenes fue confirmado por distintos aspectos del dispositivo institucional. Por ejemplo, un ejemplar del Boletín Oficial del 21 de marzo de 1902 registraba un decreto que modificó el Reglamento de las Escuelas Normales. Entre otros cambios, se suprimía la obligación de comunicar al alumno las clasificaciones diarias, y se conservaba la comunicación mensual a padres. Esta dependencia, además, tuvo un carácter fuertemente moralizador.

tener la tendencia no sólo de formar Maestros y Profesores, sino de formarlos buenos, es conveniente aplicar en ellas el mismo procedimiento de la selección". Nota del Ministerio de Instrucción Pública de la Nación a la directora de la Escuela Normal de La Plata, enero de 1899. Archivo de la Escuela Normal N.º 1 de la ciudad de La Plata.

[30] La siguiente nota es un ejemplo de ello: *"Esa Dirección exigirá previamente a las becadas una manifestación escrita, autorizada por sus padres o tutores de que se obligan a dedicarse al magisterio en las escuelas públicas por doble tiempo de aquel durante el cual hayan gozado de la beca"* Nota del Ministerio de Instrucción Pública del 14 de abril de 1897. Archivo de la Escuela Normal N.º 1 de La Plata.

[31] A modo de ejemplo, en 1900 el Consejo Nacional de Educación pidió a la Escuela Normal Nro. 1 de La Plata, información sobre el número de graduados desde la fundación hasta el año 1899 inclusive. La Escuela informaba un total de 65 graduados entre los cuales 40 prestaban servicios, 1 había fallecido y 24 habían dejado de ejercer la profesión.

[32] Art. 25. "De los alumnos – maestros". Reglamento de las Escuelas Normales de Maestros de la Provincia de Buenos Aires. 1877. Imprenta Biedma.

Por otra parte, el Estado se aseguraba ciertos resguardos si, por alguna razón, el becario o la becaria dejaba la carrera por voluntad propia o de sus padres, por "mal comportamiento o no cumplía el compromiso de servir al Estado después de otorgado el título" (Lionetti, 2007, p. 142). Se trataba de un beneficio que también comprometía a su futuro laboral. El sistema de becas era para alumnos y alumnas externos y externas y se contraponía al régimen de internado que existía para los colegios nacionales, que construía otras formas de comunidad y de sociabilidad e instrumentaba el sistema de becas donde quedaba más clara la contraprestación a la que se estaban comprometiendo.[33] En ese caso, el Estado instituyó las becas para pagar el hospedaje de estudiantes, pues los útiles eran proporcionados por el mismo establecimiento. Para obtener las becas debían llenarse ciertas formalidades: los legajos de admisión incluían notas de vecinas y vecinos que daban cuenta de sus condiciones morales y, en algunos casos, solicitaban la posibilidad de darle una carrera a una niña que tenían a su cargo[34] (Southwell, Legarralde, Ayuso, 2005). Además, debía mostrarse buena conducta, aprobación de los exámenes finales y compromiso de servir al Estado durante seis años una vez alcanzado el título. En el caso de la provincia de Entre Ríos, el propio Stearns visitaba las casas en donde podían alojarse como pensionistas las alumnas y los alumnos, recomendándolos a las familias que tenían pensionados (Carli, 1995). Mientras estudiaban, las

[33] Junto con las becas y los materiales, existieron otras ayudas. Por ejemplo, las fuentes documentales de la Normal Nro. 1 de La Plata, dan cuenta de que funcionaba una Copa de leche desde el año 1918: "concurren diariamente más de 200 alumnas que por diez centavos reciben una taza de café humeante y un pan bien servidos. Las alumnas de escasos medios gozan gratuitamente de este beneficio, así como lo recibe el personal del establecimiento en las épocas de exámenes y diariamente muchos de sus miembros" (Archivo de la Escuela Normal N.º 1 de La Plata).

[34] "Magdalena, Junio 7 de 1904. Al señor comisionado municipal. Dr. Pastor Alaye. Sebastiana Bolino de este vecindario en la manera más arreglada se presenta y expone. Que tiene a su cargo la niña Clotilde Suárez (huérfana) actualmente en un colegio en la Ciudad de La Plata, a la que desea darle la carrera de Profesora normal, y para poder seguir los estudios vengo a solicitar de la municipalidad de este partido se le conceda a nombre de la citada niña veca (sic) en la escuela Normal de La Plata".

alumnas becadas recibían la suma de $30 moneda nacional, suma que obtenía como salario quien fuera ordenanza o el puesto de celadora[35]. Además, recibían los útiles y libros necesarios para el estudio.[36] Así, asistir a la normal representaba también la posibilidad de estudiar y aportar dinero en sus familias desde una edad temprana.

En el caso de las escuelas normales identificadas como regionales, creadas en las capitales de provincias (por ejemplo, Corrientes, San Luis y Catamarca) contaban con un internado subvencionado para quienes tenían becas (M. Just e Inst. Púb., 1904-1905). Al dotarlas de internados, se buscaba que cada escuela regional cubriera un espacio geográfico amplio. Se preveía que la de Catamarca recibiera jóvenes estudiantes de La Rioja, Santiago del Estero, Tucumán, Salta y Jujuy; la de San Luis, aspirantes de San Juan, Mendoza y Córdoba; la del litoral, ubicada en Corrientes, debía incorporar estudiantes de Entre Ríos y Santa Fe. Un dato curioso es que, para dirigir los internados, se contrataron en Londres a tres educadores especializados que vinieron a Argentina para ejercer la dirección técnica y el gobierno de la escuela (Azurmendi de Blanco, 2010).

Las becas eran otorgadas y administradas principalmente por decisión de la dirección de la institución.[37] Cada jurisdicción realizaba periódicamente la nómina de alumnas y alumnos, asistencia, puntualidad y calificaciones, motivos todos para evaluar la continuidad de la beca. Un ejemplo de ello es la siguiente correspondencia

---

[35] Solo para ofrecer datos de comparación, un maestro del departamento de aplicación obtenía como salario la suma de $80 m/n para la misma época. Un profesor del Curso Normal entre $ 110 y $ 80 m/n, la Regente del departamento de aplicación y la directora del jardín de infantes recibían $ 200 m/n, la directora del establecimiento $ 310 m/n. libro de sueldos 1888- 1900, Archivo de la Escuela Normal N.º 1 de la ciudad de La Plata.

[36] Para 1900 el gobierno dispone no entregarlos más, pasando a ser costeados por las y los estudiantes.

[37] Por ejemplo, Para Mary Olstine Graham, Directora de la Normal Nro. 1 de La Plata, en el informe anual del año 1898 sugería no entregar becas a principios del primer año sino al final para poder evaluar el intelecto de la alumna para ejercer el trabajo docente. Evaluar a las alumnas era para Mary O. Graham una preocupación especial, pues para ella no todos podían asumir la tarea de enseñar, además de permitir ahorrar dinero malgastado.

de Sara Eccleston, directora de la primera institución formadora de maestras para el jardín de infantes de la Capital Federal:

> Tengo a bien poner en su conocimiento que en esta escuela existen aun 4 becas vacantes que pueden solicitar toda señorita Maestra Normal que se encuentre en condiciones y con vocación para seguir el profesorado en la Especialidad Kindergarten. La beca es de 50 pesos m/n. Las condiciones: ser Maestra Normal recibida con la clasificación de Distinguida, por lo menos.[38]

Para propagar las ideas de Fro ebel, Eccleston había fundado en 1893 la Unión Froebeliana y, en 1899, la Asociación Internacional de Kindergarten. Unos años antes, en 1897, había comenzado a funcionar la mencionada Escuela Normal de *Kindergarten* en la Capital Federal impulsada por el ministro Bermejo y la dirección de Eccleston. Contaba con becas para alumnas provenientes del interior del país, como se expresa en la nota citada. Funcionó como un profesorado especializado para *kindergarten* hasta 1905, cuando fue clausurado por un decreto ministerial.

En la fuente anterior y la siguiente se visualiza cómo se preveían mecanismos de continuidad de formación dentro del propio circuito normalista. Un ejemplo de ello puede verse en la disposición que el Ministerio de Instrucción Pública envió en 1889 para que:

> de cada una de las escuelas normales de maestros, dos de los jóvenes que hubiesen ya terminado los estudios superiores y aspiren a continuarlos hasta obtener el diploma de Profesor, puedan trasladarse a esta Capital o a la Ciudad del Paraná a proseguir dichos estudios en las Escuelas Normales de Profesores, gozando, mientras tanto, de una beca o subvención mensual de sesenta pesos nacionales (...) buscando con ello, no solo estimular y premiar a los buenos alumnos que alcanzan con brillo su título de Maestro, sino que a la vez allanar

[38] Nota de la directora del Normal de Capital Federal a la directora de la Escuela Normal de La Plata, 11 de marzo de 1903. En carpeta de notas- 1903, Archivo de la Escuela Normal N.º 1 de la ciudad de La Plata.

> el camino de los que luchan por llegar a mayores alturas, proporcionándoles el medio de realizar sus nobles anhelos.[39]

Está claro que no se trató del único significado de la noción de joven que ofrecieron las instituciones educativas en este período. Los colegios nacionales tuvieron también mecanismos de reclutamiento social amplio, sistemas de becas basados en evaluaciones meritocráticas, que abrieron el modelo mitrista reservado en su origen a los hijos de las élites provinciales. Por su parte, se trató de instituciones que habilitaban un período de mora, de suspenso de las obligaciones sociales y laborales y tuvieron como correlato la formación de subjetividades particulares, con notas de romanticismo, melancolía y rebeldía.[40]

Se trataba de una interpelación ambivalente, que responsabilizaba a las y los jóvenes indicándoles el peso de la iniciación de una trayectoria que llevaba al ámbito laboral, reforzada luego a lo largo de la formación, pero por otro lado lo posicionaba como un sujeto dependiente, carente de autonomía para la adopción de un compromiso crucial. Esta operación no era generalizada ya que, en el caso de los colegios nacionales, estaba más claramente aceptado un período de mora y una trayectoria más laxa hacia la asunción de responsabilidades. Quizás por eso las evocaciones de aquellas otras instituciones indican figuras de la subjetividad más vinculadas con ese período en suspenso. La autonomía de la moral era (y es) un elemento clave para la construcción de la personalidad autorreflexiva y autorreguladora. Así, resultaba tensionada la preocupación por la democracia, por la influencia de un Estado con paternalismo político hacia la formación de los niñas, niños, jóvenes y enseñantes. Allí se evidenció la raíz de una matriz normalista que, lejos de referir a una formación

[39] Nota del Ministerio de Instrucción Pública de la Nación a la directora de la Escuela Normal de La Plata. Archivo de la Escuela Normal N.º 1 de la ciudad de La Plata.

[40] Muchas publicaciones de literatos y otros profesionales han dejado testimonios del pasaje por esas instituciones como *Juvenilia* de Miguel Cané, *En la sangre* de Eugenio Cambaceres, *La casa nueva* de Florencio Escardó, *Nuestra Juvenilia* de René Favaloro y *Ciencias Morales* de Martín Kohan, entre otras.

propiamente dicha, se presenta como normalizadora de sujetos que por sí mismos no lograrán ajustarse al nuevo proyecto de sociedad moderno burgués de la transición entre los siglos XIX y XX.

La construcción de una sensibilidad: estética, cuerpos y espacios[41]

Es necesario plantear que la escuela también se constituyó en una "fábrica de lo sensible". La escuela y, en términos más amplios aun, la educación– produjo sensibilidades que desplegaron un conjunto de emociones que fueron parte de las formas con las cuales los sujetos conocieron, habitaron y experimentaron el mundo (Pineau, Serra y Southwell, 2018). Se trató de un sistema de signos implícitos, latentes y contingentes que operó mediante códigos inscriptos dentro del entramado ideológico discursivo, a través del cual las sociedades modernas convirtieron a la escuela en una herramienta privilegiada para la homogenización de costumbres, prácticas y valores (Galak y Southwell, 2016). Por ello nos resulta productivo reconstruir contextos de sensibilidad, los sentidos con que se invistió, modos de percepción y disposición sensible como parte de los lenguajes disponibles en una determinada época.

A ser moderno se aprendía, principal pero no exclusivamente, en la escuela (Pineau, 2014). De acuerdo con Eagleton (2006), en el siglo XIX "el poder tendió a estetizarse" como estrategia principal para mantener la cohesión social garantizada anteriormente por la religión. La escuela enseñó a actuar sobre el mundo de acuerdo con ciertas premisas y matrices que se articulaban con los efectos de

[41] Recuperamos aquí la estética como un registro, en la línea de las discusiones teórico-conceptuales llevadas adelante por el grupo de investigación sobre historia estética de la escuela que desarrollamos colegas de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Nacional de Rosario y que hemos presentado en los libros *Escolarizar lo sensible* (2014) y *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna* (2018).

otras instituciones similares (Berman, 1988). Los procesos modernos y modernizadores impulsados a partir del siglo XIX incluyeron la dimensión de la sensibilidad y la emotividad por lo que nuestro análisis indaga también en ellos como registros constituyentes de lo social en términos generales y de lo educativo y lo escolar en términos particulares (Grosvenor, 2012). Así, la dimensión estética del proceso de escolarización se nos fue presentando como una variable central para comprender la educación y el trabajo docente en la historia de nuestro país. Brevemente, en este apartado nos referiremos a tres dimensiones: la formación de la sensibilidad docente con la noción de vocación, la arquitectura escolar como intervención en el espacio público y la edificación escolar como construcción de sociabilidades y formación del sentimiento patriótico.

La consolidación de un modelo de trabajo docente a través de la institucionalización de la formación implicó una búsqueda de modelamiento de su sensibilidad, una prescripción sobre sus gustos y maneras, dado que en manos de las y los docentes se puso la tarea de difundir la cultura escolarizada. Con la posesión del título de maestro se ponía en funcionamiento el impacto de su función, pero también la significación de su acción inculcadora. Los maestros y las maestras corporeizaban así el éxito de ascenso e incidencia social del modelo de integración social disciplinada y jerarquizada que proponían en el aula. Como afirma Dubet (2006), las y los educadores representaban valores trascendentes, por encima de tensiones locales, pero a cambio debían dar muestra de una virtud sin fisuras en su vida cotidiana. Esa forma de vida era percibida como vocación y se llevaba adelante merced a un trabajo reglamentado, meticuloso, disciplinado.

La vocación fue una condición sustantiva de construcción de sensibilidad, en la que convergía una prédica de moral republicana, austera, con fuertes interpelaciones al gesto de entrega y obstinación desplegada individualmente al impulsar los sentidos misionales que se desprendían del discurso civilizador. La vocación permitía conjugar los valores explícitos del discurso político con aspectos de

la sensibilidad que difundían una apreciación estética sobre el mundo circundante, sobre los sujetos sociales. Se daba una dimensión trascendental y natural a su existencia (la vocación se tenía o no, se "había recibido el don" o no) y desde esa interpelación motorizaba el impulso de hacer cotidianamente la escolarización.

Esa posición político-pedagógica involucró también una mirada descalificadora sobre cualquier otra expresión cultural por fuera del canon seleccionado para y por la escuela y, con ello, una descalificación de los individuos, tanto de las y los alumnas y alumnos como de sus familias, que aún no habían sido "cultivados" por ese modelo que desarrolló formas muy eficaces y amplias de inclusión social, al costo de dejar fuera de la escuela todo lo ajeno al modelo cultural y político que ella encarnaba. En esta configuración se visualizaba la presencia de la autoridad estatal en la materialidad de un gesto cotidiano. Esto supuso una determinada relación con ese mandato inapelable, que a la vez hizo posible que un conjunto muy importante de educadores accionara de este modo para lograr lo que consideraba la mejor inclusión social posible para sus alumnas y alumnos. La eficacia y la naturalización de ese mandato fueron parte, paradójicamente, de un despliegue escolar democratizador que hizo que la Argentina se conformara como una república moderna.

Por otro lado, en el período que nos ocupa hubo una significativa expansión de la arquitectura escolar, con altibajos, pero que fue produciendo edificaciones pensadas específicamente para ser escuelas y para mostrar la monumentalidad que se quería presentar como un modo de hacer estatalidad, de intervenir en el espacio público, de producir modos de sociabilidad y escenificar el progreso. Arata (2019) narra el despliegue del alcance estatal que se produce entre 1884 y 1886 en la ciudad de Buenos Aires a través de una política arquitectónica encargada de construir "edificios dignos" para crear y transformar los espacios en los que se desempeñaban los "representantes de la soberanía", pero también proyectar otros en donde se buscaba incorporar a niños, niñas y jóvenes, en carácter de futuros ciudadanos, al modelo político republicano. Los nuevos edificios ofrecerían el marco

adecuado para la introducción ceremonial en la vida civilizada (Arata, 2019).[42]

La edificación pasó a ser considerada un medio práctico de educación estética, incluyendo cerramientos (rejas, escalones, pórticos) que establecían claramente el adentro y el afuera escolar, la separación entre el ingreso al lugar consagrado y el espacio público, incluida la observación directa de la naturaleza, la historia y el arte. Patricia Barbieri (2014) indaga estos rasgos en torno a la creación de la primera escuela normal en Rosario (Nro. 1, Nicolás Avellaneda, que comenzó a funcionar en 1879 pero inauguró su nuevo edificio unos años después) y analiza a partir de ese caso la conformación de una estética que diferenciaba a la escuela del mundo exterior. También destaca el rol que jugaba en el paisaje arquitectónico, por ejemplo, cómo dos instituciones con sus arquitecturas propias se disputaban el poder: la iglesia, "el templo del catolicismo", era despojada de su lugar en el espacio urbano por la escuela, "el templo del saber" (Barbieri, 2014). El propio *Monitor de la Educación Común* hablaba de esa escuela como uno de "los medios prácticos de educación estética" (*El Monitor,* 1913, p. 484). Un conjunto de instituciones (que no eran todas las erigidas en esta época) tuvieron el rol de escenificar la importancia dada por el estado a la educación a partir de su monumentalidad y su intervención sobre el espacio público al que reordenaban. También se interrumpía una dinámica para generar otra, lo que tenía incidencias sobre los oficios, las prácticas, los modos de reunión que allí se producían, la valoración organizacional. Producían orden pero también jerarquía. La escuela contrastaba con el ambiente familiar y allí estaba su primera impronta formativa, su formación estética y la adhesión al relato triunfante. "Para cualquier ciudadano de la época la fortuna de acceder a esta institución habría

[42] El edificio escolar jugaba un rol en relación con el modelo que se le adjudicaba. Presentaba características muy disímiles; por ejemplo, la Escuela Normal Mixta de Mercedes (San Luis) funcionaba en tres casas.

sido innegable y la eficacia simbólica con que operó este escenario, incuestionable" (Barbieri, 2014, p. 249).

Asimismo, se prescribían de manera decidida las características que debían tener los espacios, la luz, la previsión del "aula ambiente", el equipamiento, la decoración de los espacios. Como afirma Barbieri (2014), al *currículum* normalista fragmentado debían corresponderle espacios fragmentados para una didáctica detallista: aulas graduadas, salones por especialidades, espacios físicos del detalle para enseñar el método científico, equipados y ornamentados según su función.

De manera similar, la arquitectura escolar debía reunir condiciones ligadas al higienismo. Como resultado de este requerimiento a nivel educativo, se entrecruzaron los discursos médicos y pedagógicos. En el artículo 13 del Capítulo I de la Ley 1420 de Educación Común en la Capital, colonias y territorios nacionales se lo prescribía:

> Art.13.- En toda construcción de edificios escolares y de su mobiliario y útiles de enseñanza deben consultarse las prescripciones de la higiene. Es además obligatoria para las escuelas la inspección médica e higiénica y la vacunación y revacunación de los niños en períodos determinados.

José Pedro Barrán (1994) exploró y caracterizó el poder y el saber médico:

> uno de los primeros poderes que en el Novecientos emanó del saber, de la ciencia, es decir, de la forma cultural que asumió la verdad. [...] aludía a la conservación de la vida y permitía eludir cuidadosamente el dolor y la muerte, [...]. (Barrán, 1994, p. 13).

Así, el poder médico se consolidó en la transición de los siglos XIX y XX. Según el autor, el médico adquirió el "monopolio del curar", destacándose una función cada vez más importante en el tratamiento de la enfermedad. El vínculo "entre curación y obediencia al que sabe" fue muy claro (Barrán, 1994, p. 150). De modo similar, Armus analiza que el discurso médico-higienista alcanzó una posición

hegemónica, respondiendo a preocupaciones, propósitos extendidos y proponiendo modos de intervención y organización. Desde los conservadores hasta los movimientos libertarios adherían a él, en la serie de cuestionamientos y necesidad de administración que significaban el crecimiento acelerado de la urbanización, la modernización y el acelerado y diverso crecimiento poblacional (Armus, 2000). En ese marco de preocupaciones se expandía una sospecha dirigida a los sectores populares, entendiendo (e implícitamente cuestionando) que sus formas de vida producían focos de contagio de enfermedades, en una articulación entre saber médico, biologización de las relaciones sociales y condena moral que construía una línea de continuidad entre la debilidad del cuerpo sobre el que debía actuar una moralidad civilizada que demandaba moderación y sobriedad.

El espacio urbano fue un problema crucial para los higienistas y "su objetivo fue terminar con los cíclicos azotes epidémicos y transformar las ciudades en espacios limpios" (Armus, 2000, p. 516).[43] Scharagrodsky (2019) caracteriza cómo en las primeras décadas del siglo XX un conjunto de actores y grupos sociales percibieron la necesidad de construir espacios complementarios y, en algunos casos, alternativos al formato escolar estatalizado que estaba en pleno crecimiento. Entre los espacios pensados para transmitir e imponer ciertos tópicos, se destacaron los recreos infantiles. El autor destaca que más allá de las fuertes disputas ideológicas y políticas de las

[43] Liernur caracteriza el crecimiento exponencial de la población, así como el hacinamiento, especialmente en una característica vivienda de esa época: los conventillos: "a principios del siglo XX el promedio de personas por habitación en los conventillos estaba alrededor del 2,5; en 1913 el índice de ocupación era aún mayor: 3,7 personas por habitación. Todavía en 1917 el 88,4% de las familias obreras vivía en una única pieza" (2000, p. 434). Por su parte, Armus lo caracterizaba así: "la ciudad estuvo siempre en el centro de las preocupaciones del higienismo y fue el blanco de un sin número de empeños armados en torno de la idea del progreso. Mientras dominaron las enfermedades infecciosas hubo un marcado énfasis en la lucha antiepidémica que, como ocurrió en otros lugares, mezclaba los temores generalizados al contagio, la moralización de las masas, las preocupaciones por el equipamiento urbano y la pobreza. Cuando la construcción de las obras de salubridad facilitó el control de los ciclos epidémicos, la higiene destacó más directamente la problemática de la pobreza y la necesidad de levantar una red de instituciones de asistencia" (Armus, 2000, p. 513).

primeras décadas del siglo XX en la Argentina, hubo un fuerte consenso sobre la necesidad de disponer de espacios recreativos para la población infantil. Sin embargo, los fines, los sentidos y los significados puestos en circulación entraron rápidamente en colisión dependiendo del grupo social de origen, de la ideología profesada y de la forma de concebir "lo político". Para algunos/as, los recreos infantiles se desarrollaron con el objetivo explícito de "cuidar y proteger" a los niños y niñas de los barrios urbanos más populosos frente a los riesgos y amenazas de la calle, cuya representación social estuvo ligada a los peligros físicos y morales que el "afuera" permanentemente generaba (Scharagrodsky, 2019).[44]

Barrán llamó a la demografía de fines del siglo XIX y comienzos del XX una "demografía de demasías" (2009, p. 183), a partir de caracterizar que "la vida naciendo a cada instante y de la muerte ocurriendo a cada momento" habían acostumbrado a aquella sociedad a la muerte. La elevada mortalidad general y, particularmente, la infantil "habían modulado la sensibilidad de aquellas personas, habituándolas a la muerte" (Barrán, 2009, pp. 182-183). Asimismo, entre las dimensiones demográficas hubo un significativo "interés y la preocupación por las prácticas reproductivas de la población, por los nacimientos y la mortalidad infantil, por la maternidad" (Nari, 2004, p. 23).

Asimismo, algunos rituales y presupuestos propios de la organización de la instrucción escolar estatal ponían en acto aspectos centrales del discurso higienista. Como consecuencia de ello se hizo necesario "afinar los mecanismos de distinción y reclasificación de los sujetos sociales ingresantes a la maquinaria escolar. El darwinismo social proporcionó justificaciones necesarias para que quedara planteada la discusión sobre las divisiones más específicas" (Puiggrós, 1990, p. 116). El discurso pedagógico moderno que instituyó la

[44] Recomiendo la lectura de la tesis de Doctorado de Betina Aguiar da Costa, "Discursos y representaciones sobre la muerte en los libros de lectura en Argentina (1900-1930)", Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2021.

consolidación del sistema de instrucción escolar ha concentrado muchos de sus esfuerzos en los cuerpos infantiles junto con toda una gama de técnicas y procedimientos imposibles de separar de la "existencia corporal" (Scharagrodsky, 2011).[45] Por ejemplo, el control del cuerpo en la entrada a la escuela, la presentación en el aula, la postura corporal ante las diferentes lecciones a aprender, la posición del cuerpo durante la escritura, el control del cuerpo a la salida de la escuela, el uso de cierta vestimenta con determinadas medidas y colores, etcétera (Scharagrodsky, 2011). Del universo infinito de posiciones corporales, gestos, desplazamientos, movimientos y miradas, solo unas pocas estuvieron autorizadas. Detrás de estas autorizaciones se constituyeron universos morales precisos como la modestia o el recato. La "somatización moral" (Bourdieu, 2000) fue uno de los efectos más físicos y materiales de la empresa escolar. Como ha afirmado Aguiar (2021, p. 68) "la lucha contra la ignorancia es también una lucha contra la muerte". El discurso médico produjo modelamientos en la institución escolar por diferentes vías. Por un lado, la creación del médico escolar y del Cuerpo Médico Escolar con un mandato autorizado a la hora de definir normalidades corporales (Puiggrós, 1990) y. por el otro, a través de los planes y programas escolares y de los manuales y textos obligatorios.

Los educadores también se vieron interpelados por este clima cultural y por el florecimiento del espiritualismo que, a través de distintas expresiones, iba a interpelar la tarea pedagógica con nuevos sentidos. Asimismo, la crisis social, la pobreza de sectores urbanos y rurales, los procesos de migración interna y lo inconcluso de algunas promesas del desarrollo educativo del siglo XIX, contribuyeron a la

[45] Por ejemplo, "en la mayoría de los planes y programas para las escuelas primarias argentinas entre fines del siglo XIX y mediados del XX se insistió recurrentemente en la necesidad de imponer una postura corporal: la denominada "posición del alumno lector". Esta recurrente prescripción, en varias ocasiones, apareció con un grado de descripción y precisión mayores que las de los temas y actividades a ser enseñadas en alguna disciplina escolar. Prescripciones corporales similares fueron dirigidas a los maestros, como las "ceremonias" previas a la enseñanza de la lectura" (Scharagrodsky, 2011, p. 6).

erosión del sujeto liberal. En palabras de Patricia Funes, “La Primera Guerra Mundial limó todas las mayúsculas decimonónicas: Razón, Civilización, Progreso, Ciencia” (Funes, 2006, p. 13). En el terreno pedagógico se desarrolló una temprana influencia de las corrientes espiritualistas, una suerte de idealismo humanizante de matriz bergsoniana que, a través de la obra de Rodó, tuvo una importante circulación en América Latina.

La interpelación del diálogo con el espacio, la naturaleza y la formación del cuerpo estuvo presente también en las alternativas que se desarrollaron, lo que habla del diálogo con los sentidos de su época. En ese contexto puede situarse la experiencia de Haydée Maciel, en particular la puesta en marcha y despliegue de la Escuela al Aire Libre o escuela de Puertas Abiertas (surgida en Rosario en 1916 y cerrada en 1931), que adoptó una organización no graduada y sin horarios rígidos. Enclavada en el espacio físico del hipódromo, la escuela recibió a los hijos de sus empleados y también a niños que realizaban trabajos en la calle (lustrabotas, canillitas, etc.). Rosa Ziperovich, decía de esta experiencia “fue la primera que tuvo fe en la evolución psíquica del niño, que la respetó y esperó sin apremios sus frutos” (Ziperovich, 1992, p. 184). El trabajo con los niños en esta escuela, dice la autora, no era una “fórmula de laboratorio”, sino una “determinación inquebrantable que nacía de la confianza de los maestros en los niños y en el camino emprendido” (Ziperovich, 1992, p. 185).

Vale la pena pensar que, en paralelo a experiencias como esta, se extendía un discurso escolar que adoptó nociones provenientes de la medicina y la biología. En él, la escuela era pensada predominantemente como el mecanismo principal para esa finalidad; debía corregir hábitos e imponer modos de vida a través de dispositivos de “ortopedia” pedagógica, homogeneizar a una masa de población que se había vuelto diversa, compleja y heterogénea y “argentinizar” en torno a una idea de nacionalidad al conjunto de personas que provenían de orígenes, experiencias y tradiciones sumamente diversas. La escuela cumplía entonces estas tareas, volviéndose, a la vez, inclusiva, disciplinaria, otorgadora de derechos, impulsora de un

orden establecido, constructora de ciudadanía y subalternidad. En ese contexto, la posición de una escuela de puertas abiertas, sin rigidez en la organización escolar y que se proponía atender a aquellos a los que la escuela no parecía haber tomado como sujeto preferente, conformaba una alternativa frente a ese pensamiento educacional dominante.

¿Cómo se educaba el sentimiento? Nos detendremos brevemente en la tercera de las operaciones que convirtieron el mundo sensorial de los sujetos en determinadas sensibilidades mediante la proliferación de juicios de valor. Sin lugar a dudas la producción intelectual, las ideas del sistema educativo en su conjunto y los medios de comunicación que reproducían esas perspectivas académicas de otros niveles del sistema formador, tuvieron un papel central en la preparación de diagnósticos de la sociedad y de intervenir conceptualmente en su transformación. Se trató de un proceso que en ocasiones fue impulsado centralmente por el Estado y, en otras, fue en su mayoría producto de intervenciones más espontáneas en el espacio social, a veces tomadas y amplificadas por el Estado para impulsar una sensibilidad colectiva a partir de imágenes icónicas, relatos de orígenes y esencias que incluyeran "las sensaciones de todos los sentidos, simbólicos y no simbólicos, en una percepción general" (Silvestri, 2011, p. 25). Dalmaroni describe a los intelectuales de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX como un actor que trabajaba conceptualmente en la intersección entre modernización y Estado (Dalmaroni, 2006).

Uno de esos exponentes fue Joaquín V. González (1863-1923), considerado un representante del burgués reformador en tiempos de la república conservadora. Joaquín V. González puso en escena las preocupaciones del sector más esclarecido de una élite intelectual, buscando constituir una sociedad a partir de un relato común (Mariño, 2014). Como Sarmiento, se posicionó escribiendo con función estatal, es decir, estableciendo ciertos mitos de origen en la central tarea de producir un sentido de las vivencias hasta ese momento, contándole a la gente cuál era su pasado y los desafíos que se abrían para su modernización. Joaquín V. González buscaba despertar una

sensibilidad que constituyera a un sujeto moral y no confiaba en la enseñanza de la historia como garante de ello (Mariño, 2014): "un peligro inmenso [...] por la dificultad de determinar un sentido moral preciso en el vasto caudal de hechos históricos" (González, 1903, pp. 78-79).

En *La tradición nacional*, publicada en 1888, González buscó constituir un imaginario nacional mediante una operación estética a través de una narración de orígenes, producida en el contexto de la emergencia de las multitudes, buscando consolidar un relato como marca identitaria para Argentina (Mariño, 2014). Allí aludió a una fórmula expresiva que buscaba potenciar significados que interpelaran sentimientos, producidos para ser ampliamente compartidos por las personas incluidas en un mismo arco de solidaridades simbólicas. De allí la importancia del mito histórico asociado a imágenes que apelaban a lo sensible. Como afirma Mariño,

> La operación de González es pedagógica, torna visible la tradición, la vuelve objeto de conocimiento sensible. Su preocupación es estética porque la tradición se constituye como objeto de interpelación solo cuando la narración opera necesariamente en el registro de los sentidos (Mariño, 2014, p. 68).

El paisaje de las montañas del riojano González desplazó la pampa como símbolo geográfico de la Nación, que había despertado adhesiones progresistas y también reaccionarias (Rodríguez citado por Mariño, 2014). Con esa alusión a las montañas, el autor posiciona valores estéticos contra el materialismo, valorando la contemplación, hibridando geografía y literatura como fórmula escolar de formación sensible en el marco de la tradición nacional (Mariño, 2014). "Su pedagogía de la patria se sostuvo en la imaginación estética como fuente de experiencia pedagógica" (Mariño, 2014, p. 72).

Así, las sociedades modernas convirtieron la escuela en una de las herramientas privilegiadas para llevar a cabo potentes procesos de unificación de costumbres, prácticas y valores en las poblaciones que le fueron asignadas. La volvieron un dispositivo capaz de llevar

a cabo el objetivo moderno de que las poblaciones compartieran una cultura común, basada en una misma ética y una misma estética, necesaria para los progresos prometidos y soñados. Logró fraguar el futuro mediante la inculcación de pautas de comportamiento colectivo basadas en los llamados "cánones civilizados" en grandes masas de población. Los colores, los vestuarios, las disposiciones, los gestos y las posiciones de género resumibles en el "buen gusto" y el "sentido común" escolares no eran casuales, ingenuos ni universales, sino que respondían a una campaña histórica de producción estética: esas marcas eran premiadas o sancionadas, permitidas o prohibidas, de acuerdo con su grado de adaptación a los modelos impuestos por la institución educativa.

Homogeneización: ciudadanía, nacionalidad y gobierno escolar

Desde los orígenes de lo que hoy llamamos Argentina, la construcción de una identidad implicó desandar otras identidades, lo que se hizo con fuerte incidencia de las instituciones estatales. Como sabemos, el modelo hegemónico de enseñanza desde mediados del siglo XIX se asentaba en una idealización del modelo cultural europeizante en desmedro (y hasta en decidida marginación) de las culturas locales. El liberalismo escolar argentino dio más importancia al control social y a la adaptación cultural de las grandes masas de inmigrantes europeos que llegaron al país desde fines del siglo XIX, que a la preparación para la vida práctica y el trabajo. En las últimas décadas del siglo XIX, el proyecto inmigratorio de "trasplante vital" generó que la población fuera diversa en aspectos culturales, religiosos y de nacionalidad. Esta característica generaba desafíos muy significativos para la integración social, política e institucional, por ejemplo, en la escolaridad. Siguiendo los datos estadísticos que provee Puiggrós (1992, p. 67) a partir del Censo Escolar de 1883, en la Argentina de ese año existían 497.949 niños, de los cuales 124.558

(26,10%) estaban alfabetizados, 51.001 (10,20%) eran semianalfabetos y 322.390 (64,70%) eran analfabetos. Por otra parte, concurrían a las escuelas fiscales 104.139 (20,90%) de estudiantes y a las escuelas particulares 41.521 (8,30%). Con respecto al personal docente, entre directores, docentes y ayudantes, ascendía al número de 1963 varones y 2115 mujeres, con un total de 4078 personas, de las cuales 2925 eran argentinas y 1153 extranjeras. En 1890, el país tenía 5800 maestros de escuelas fiscales y 1343 docentes particulares[46] mientras que para 1914 contaba con 26.689 docentes y 7.575 escuelas. En 1925 la población ascendía a 10.079.876, de los cuales 43.663 eran docentes de 10.058 escuelas.

Gran parte de esos inmigrantes eran campesinos, pero en su país de adopción no se les proporcionaron tierras y debieron aglutinarse en las grandes ciudades, constituyendo la base social de una débil industria nacional. Ese sistema fue centralizado y concentró el poder en Buenos Aires, el principal puerto y capital de la República a partir de 1880 (Puiggrós, Gagliano y Southwell, 2003). Temiendo sus acciones de protesta y su influencia sobre la sociedad, la oligarquía buscó sistemáticamente que el sistema de educación pública los contuviera.

La condición de extranjería sería objeto de distintas apreciaciones. Al inicio, fue valorado de manera positiva pero luego, en la medida que fue más masiva y ocupaba un lugar social concreto, fue crecientemente motivo de sospecha, sanción moral o religiosa y sujeto a control. Por ejemplo, en la segunda mitad del siglo XIX la formación política en las normales, que se pensaba centralmente en torno a la asignatura instrucción cívica, fue encargada a los educadores extranjeros que eran las y los directores de las escuelas normales (se

[46] En este sentido, se ha tomado la categorización de las escuelas que realizaron Ramos Mejía, José María (1909) en *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina (1810 1910)*, Atlas Escolar, CNE, Bs. As.; y *El Monitor de la Educación Común*, CNE, T. 1880 a 1917, analizados por Alberto Gandulfo en "La expansión del sistema escolar argentina. Informe estadístico", en Puiggrós, Adriana, (1991). *La historia de la educación argentina*, T. II, pp. 309- 337.

disponía que el director o directora tenía la obligación, como carga pública, de dictar esa asignatura. La intención que encerraba esa disposición era que, dado que ellas y ellos eran “muestra viva” de los modelos culturales que se buscaba imitar, establecieran relaciones directas que permitieran vivenciar sin mediaciones el modelo cultural del que eran portadores como clave para la formación moral y política. Asimismo, esa formación iba acompañada de actos escolares que afianzaran el modelo: en algunas normales se celebraba el 4 de julio (por la independencia norteamericana) o las fiestas mayas y julianas mediante juegos populares en la plaza y otros lugares públicos, y una fiesta de especial centralidad era el 23 de abril, día internacional del libro a propósito del fallecimiento de Miguel de Cervantes Saavedra. Los héroes de Mayo, la tradición hispánica y la formación cultural norteamericana se articulaban en la formación política propuesta.

Esto cambió rotundamente en los primeros años del siglo XX con el afianzamiento de una posición patriótica que modificó esa tendencia. En esa lógica, se prohibió que la asignatura central de la instrucción cívica estuviera en manos de extranjeras y extranjeros, así como el dictado de geografía e historia. El civismo y la formación política se volvieron sinónimos de formación patriótica y moral y, por lo tanto, era inconcebible que ella estuviera en manos de no nativa/os. Las fiestas patrias entraron de la plaza y se quedaron para siempre dentro de la escuela. Para eso, en lugar de juegos populares se les imprimió desfiles, símbolos patrios y adoración de pro-hombres de la patria. Al mismo tiempo, se unificaron los planes de estudio y el Consejo Nacional de Educación se atribuyó el poder de supervisar todos los programas de estudio de la enseñanza particular antes de comenzar el ciclo escolar.

En una y otra experiencia, el modelo europeizante y el énfasis nacionalista, hubo acciones cruentas y excluyentes a la vez que se generaban mecanismos de inclusión social que estimulaban una ciudadanía activa. Paradójicamente, ambas dimensiones contrapuestas fueron parte del proceso. Tal como las ciencias sociales nos han

mostrado, los sujetos nunca han sido homogéneos; las identidades homogeneizadas han sido construcciones que debieron ser acompañadas por decisiones ideológicas y por instituciones, políticas estatales, prohibiciones y hasta represiones. Las diferentes personas debieron “abandonar” o atenuar su identidad de wichi, correntina, catalán, santafesina, guaraní, polaca, salteño, genovés, peruana, etc. para pasar a ser más argentina o argentino que esas otras identidades previas.

El Censo Nacional de 1895 arrojó el siguiente dato: el 25% del total de habitantes eran extranjeros. La llegada de inmigrantes (más de un millón entre 1880 y 1890, y otro tanto en el decenio siguiente) configuró una sociedad muy heterogénea (Censo 1895). Los inmigrantes se concentraban en los centros más urbanizados. Dentro de la clase trabajadora, el 60 % eran extranjeros. Las condiciones de trabajo eran desastrosas, la vivienda escasa y de mala calidad, los salarios no eran bajos con relación a Latinoamérica, pero se deterioraban por las seguidas devaluaciones, eran estafados por los contratos, la jornada laboral era de diez horas, seis días a la semana y tenían condiciones de trabajo muy precarias. Esto se haría evidente en la seguidilla de huelgas de finales de la década de 1880 hasta su auge en la huelga general de 1902. Como ha sido analizado por numerosos trabajos (Lionetti, 2007; Cucuzza, 2007), el papel de la escuela en el proceso de conformar una identidad nacional resultó fundamental. Los grandes centros urbanos se conformaban principalmente por los inmigrantes que llegaban a los distintos puertos, fundamentalmente el de Buenos Aires. Estos inmigrantes encontraron en la Escuela Normal la posibilidad de insertar a su descendencia, sobre todo a sus jóvenes hijas, en el mercado laboral.

En el discurso normalista, los maestros desempeñaban el papel de propagadores de la figura de la ciudadanía. “Educar al soberano” era el fundamento de una práctica y la razón de ser de un aparato institucional. Esta educación no se producía, como quería Juan B. Alberdi (1810-1884), por el contacto con un ambiente favorecedor de hábitos y prácticas políticas liberales, sino por una serie de instituciones y

prácticas crecientemente reguladoras, más volcadas al establecimiento del ritual que a la experiencia política. Puestos en conjunto, estos elementos permiten entender el paradójico lugar de las y los maestras y maestros normales en la Argentina. Formadoras/es de ciudadanos, difusoras/res de una figura canónica de la ciudadanía, no alcanzaban ellas/ellos mismas/os la figura del ciudadano tal como había sido definida desde el punto de vista doctrinario. En este sentido, se encontraban sujetadas/os a lo que podríamos llamar la "lógica de la ciudadanía" sin estar investidos plenamente del carácter de ciudadanos, al menos en el sentido de la ciudadanía política.

La ciudadanía política distó mucho de ajustarse completamente a sus definiciones doctrinarias. Por el contrario, en distintos ámbitos es posible reconocer espacios de ampliación de los sentidos asociados a la figura del ciudadano. Uno de ellos es el de la formación de maestros, por su peculiar relación con el interés del Estado por formar al sujeto político. Allí, sin ser ciudadanos en sentido pleno, se forjó una figura práctica de la ciudadanía, asociada al ejercicio de la tarea de enseñar, en relación concreta con mecanismos de reclutamiento atravesados de pautas socioculturales específicas (el género y la condición social de las y los becarias/os constituyen algunas de estas pautas). Para acceder a esa extraña y paradójica figura de la ciudadanía, la de la/el maestra/o normal, era necesario atravesar por aquellos mecanismos concretos y sujetarse en otros aspectos a las obligaciones y regulaciones dispuestas por el Estado. Por su parte, y si el argumento que venimos desarrollando es correcto, esto explicaría también el interés concurrente que tanto el estado nacional como el estado provincial manifestaron por el funcionamiento de las escuelas normales, sobre todo, en tanto que usinas productoras de maestros, maestras y profesores en condiciones de ocupar prontamente su lugar en el sistema en expansión.

De manera simultánea, y como en otros espacios prácticos de construcción de la ciudadanía, los propios sujetos sometidos a esta lógica llenaron de sentidos esa construcción. Así, las intervenciones de la Dirección de las escuelas, las expectativas, las prácticas

institucionales, entre otras manifestaciones, permiten observar (aunque resulte difícil adentrarse en este plano) un nivel de producción de la ciudadanía no determinado por la voluntad estatal. Resulta clave extender el análisis, por lo menos, en dos sentidos: por una parte, analizar aspectos de la dinámica institucional a la luz de la construcción de la ciudadanía como, por ejemplo, las prácticas en los actos escolares, las intervenciones de la escuela en actos públicos en la plaza o, más específicamente, los contenidos de la formación en asignaturas como Idioma Nacional, Formación Moral y Cívica, Historia y Geografía, por nombrar algunos. Esta construcción de la ciudadanía estuvo alterada con sucesivas decisiones políticas en distintos sentidos. Muestra de ello es lo que mencionábamos antes acerca de que las y los directores debían dictar Instrucción Cívica. Sin embargo, el supuesto que encerraba esta política respecto a la formación ciudadana cambió rotundamente en el marco del discurso nacionalizador. Así, en febrero de 1899, por decreto del PEN y aduciendo la urgencia por reglamentar la enseñanza de las asignaturas referidas más directamente a la formación del carácter nacional, se decretó que la enseñanza de la Instrucción Cívica, la Historia y Geografía Nacionales, debería ser dada por ciudadana/os argentina/os.

La sociedad de esos años tenía propicias condiciones para la conformación de una sociedad multicultural. Sin embargo, no fue esa la tendencia; contrariamente, hubo una decisión social y política de homogeneización bajo una identidad aún en ciernes: "argentinizar". Un ejemplo de ello puede encontrarse en la polémica que registra Lilia Bertoni a partir del cuestionamiento de Sarmiento y otros dirigentes sobre la existencia de escuelas italianas y la defensa de la *Unione e Benevolenza* en el país, así como desde la propia Italia. Planteaban que "Lo cosmopolita es un rasgo contrapuesto a 'lo nacional' y no complementario" (Bertoni, 2001, p. 47). La democracia y la nacionalidad se volvieron términos contrapuestos y la decisión estuvo puesta en afianzar la nacionalidad en desmedro de la democracia.

En ese proceso, las ideas liberales resultaron hegemónicas, pero no carentes de resistencias dado que los movimientos políticos

también trajeron o potenciaron ideas contrarias al liberalismo y a la organización oligárquica que se estaba consolidando. Las comunidades inmigrantes traían de Europa una cultura política que nació con las experiencias, con las organizaciones y las formas de acción de la clase trabajadora, dando lugar al debate acerca del anarquismo, el socialismo y la organización en sindicatos. Para 1880 las formas de organización y de resistencia de la clase trabajadora se habían extendido y tomaron envergadura con la severa recesión económica, conocida como la crisis Baring, que se desplegó en la Argentina entre 1889 y 1891. Entre 1880 y 1890 surge una creciente militancia de la clase trabajadora que se manifiesta a través de panfletos, diarios, mítines masivos, obras de teatro, huelgas y manifestaciones.

Como ha afirmado Bertoni (2001) en torno al Centenario, el dispositivo argentinizador se encontraba en claro despliegue, a través de la operatoria estatal-escolar. Pero también la empresa patriótica articulada con lo nacional implicó no solo el andamiaje de las institucionales estatales, sino también la expansión de una sensibilidad a la sociedad civil. En ese contexto, la concepción culturalista de Nación se encontraba en franco avance (Bertoni, 2001). “La Nación era para ellos un eje estructurante de la enseñanza y por lo tanto requería didactizarse” (Mariño, 2014, p. 76).

En este marco, un intelectual como Carlos O. Bunge (1875-1918) analizaba la sociedad como un organismo psíquico. En su concepción, la sociedad “reposa en la unidad de sentimientos e ideales sociales, y esa unidad simbólica se apoya en el recuerdo del pasado y la esperanza de un futuro comunes” (Terán, 2008, p. 140). Retomando ideas de Le Bon y de Taine, Bunge puso énfasis en la “herencia psicológica de los pueblos” y trabajó sobre nociones biológicas de raza y de matriz cultural a partir de las cuales postulaba que “un individuo es siempre el resultado de la herencia y de la educación” (Terán, 2008). En *Nuestra América,* sostuvo una posición organicista, con características psicológicas heredadas y una “psicología nacional”, planteando “una suerte de psicohistoria donde el sujeto colectivo es

la nación en tanto poseedora de una entidad propia o 'alma nacional'" (Terán, 2008, p. 171).

La escuela tenía un lugar significativo en esa formulación: "La escuela debe iniciar en esos misterios y conservarlos" (Bunge, 1910, p. 274). En su texto *Nuestra patria*, Bunge desplegó un dispositivo de sensibilización nacional. Allí singularizó su propuesta escolar y la materializó a través de la selección y la disposición de un conjunto de textos, propios y de otros autores, que podían ser organizados en clave nacional. Lo presentó como un libro de lecturas para quinto y sexto grado de las escuelas primarias y como temas para los cursos de los maestros en las escuelas normales (Mariño, 2013, p. 85).

De esa manera, la escuelas y sus maestras y maestros se volvieron un dispositivo central para fraguar la construcción identitaria que posicionaba la nacionalidad muy imbricada con la homogeneización y el control social y una jerarquización, inclusión y exclusión de experiencias culturales que construyó ciudadanías hegemónicas y, por consiguiente, también subalternidades.

La complejidad de matriz normalista

El impacto de las primeras promociones de maestras y maestros con título se sintió con mayor intensidad en las zonas urbanas. Aun así, se reiteraron cuestionamientos sobre la consistencia de la formación docente, como el que expresó el escritor Juan P. Ramos, que criticaba en 1910 la escasa formación que recibían los normalistas en comparación con la recibida por los bachilleres en los colegios nacionales (Kummer, 2010). Juan Carlos Tedesco (1986) afirmó que la crítica acerca de la insuficiencia de la formación de maestros y la falta de prestigio de la profesión docente estaría vinculada con un interés de no privilegiar el magisterio, originado en la composición social de las alumnas y los alumnos, provenientes de los estratos medios y bajos de la sociedad con alta proporción de alumnas y alumnos con beca.

Por otro lado, con el normalismo hubo una muy significativa ampliación de los sectores sociales que fueron incorporados en esta dinámica de formación; los sectores bajos y medios y la población femenina, en particular, encontraron una importante vía de incorporación a una formación más allá de la instrucción básica con un significativo mejoramiento del acceso al capital cultural, así como al mundo del trabajo. Esto se consolidó debido a la tendencia a que en las escuelas normales estudiaran fundamentalmente mujeres. La "otra cara" de ese progreso fue la construcción de un lugar subordinado en la jerarquía cultural, ya que las y los docentes normalistas eran pensados como ejecutores de decisiones político-culturales que se tomaban más allá de su injerencia. Sin embargo, y recuperando algunos ejemplos que hemos citado antes, debe decirse que la historia educacional nos ha provisto de numerosos ejemplos de educadores, instituciones y prácticas que desafiaron y se posicionaron mucho más allá de esta supuesta relación inapelable de subordinación en la que los pensaba el modelo.

Con su problematización del normalismo, Puiggrós (1990) le dio envergadura como objeto teórico y como la corriente político-pedagógica de mayor incidencia en la historia del sistema educativo argentino.[47] Siguiendo a esta autora diremos que desde el mismo tronco de formación normalista, hubo quienes se posicionaron en aquellos elementos del discurso[48] normalista más ligados al control

[47] "El tema central es la lucha entre las tendencias de los graduados normalistas, que llamaremos 'normalizadores' y ¡democrático-radicalizados', incluyendo también dentro de este campo de disputa a los normalistas socialistas y algunos anarquistas. Los debates giraron en torno a las estrategias pedagógicas que se articulaban con los proyectos de construcción de la hegemonía, peor los problemas educativos fueron materia de análisis y se desplegó una gran creatividad en ese plano específico. El diseño del sistema educativo, es decir sus relaciones formales e informales con el Estado y con las corporaciones, clases y grupos de la sociedad civil, era consistentemente asumido por los sectores en disidencia como una de las mediaciones más importantes para construir el país al cual aspiraban, pero también como un tema de interés particular que requería soluciones adecuadas" (Puiggrós, 1990, p. 37).

[48] En el marco de este trabajo entendemos por discurso, siguiendo a Laclau y Mouffe, a la totalidad significativa que trasciende la distinción entre lo lingüístico y lo extralingüístico, dado que cualquier tipo de acto social es un acto de producción de sentido.

social y lo articularon a la noción de normalización de poblaciones heterogéneas, "sin cultura", que debían abandonar "su naturaleza" para integrarse al mundo civilizatorio. Estos fueron los normalizadores, algunos de los cuales expresaron el costado más autoritario del normalismo y fundamentaron su propuesta en el positivismo y el funcionalismo. La corriente democrático-radicalizada, en cambio, ponía mayor énfasis en la integración social a través de la enseñanza y tomó aquellos elementos más democráticos del discurso sarmientino, los que vinculaban a la sociedad civil con el desarrollo de la educación y postulaban la educación común para todos (aunque ese todos implicaba una exclusión, como hemos desarrollado en el capítulo anterior). El discurso escolar adoptó significantes provenientes de la medicina y la biología, proceso que fue de la mano con la idea del peligro ante el "retorno de la barbarie", ya expresada en el *Facundo* de Sarmiento. La expansión e impacto de ese texto implicó una perspectiva según la cual, pese a que desde la educación se intentaran construir "anticuerpos sociales" para erradicar la barbarie, esta siempre podía volver.

Es importante en este punto señalar que ambas tendencias (normalizadoras y democrático-radicalizadas) convivían en la perspectiva de docentes e inspectores escolares. Los maestros dialogaban y se posicionaban entre ambas, quizás con mayor énfasis de una sobre otra, pero no en términos absolutos. Se trata de tendencias que se ubicaban en un *continuum*, no una clasificación estática. El análisis de diversos autores permite afirmar que la corriente normalizadora

---

Podríamos afirmar sintéticamente que vivimos en universos que son unificados, a través de una serie de actos de sentido. De la misma manera que -por ejemplo- hablamos el idioma que nos pertenece sin necesidad de explicitar su gramática, la que -sin embargo- estamos aplicando, nuestra vida se desarrolla en una serie de configuraciones de sentido que tienen una estructura de la que no somos necesariamente conscientes. Este conjunto de normas que estructuran en este sentido la vida social es lo que llamamos discurso. Ver E. Laclau y Ch. Mouffe, *Hegemonía y estrategias socialista*, (Siglo XXI: México), 1985. Nuestro marco para una aproximación a las políticas docentes ha sido una noción de lo social como espacio discursivo, entendiendo las relaciones sociales como relaciones de significación y en el que se producen disputas por los sentidos.

se constituyó en hegemónica, pero los democrático-radicalizados no constituyeron una tendencia de menor peso, sino que disputaron con los normalizadores en distintos espacios y lograron permear buena parte de los dispositivos desplegados por otras y otros normalistas. Una muestra de ello es que muchos democrático-radicalizados lograron ocupar altos cargos en la jerarquía del sistema educativo.

El normalismo logró instaurar la "táctica escolar" (Puiggrós, 1990): la regulación de la entrada y salida de la escuela, los recreos, la disciplina, la organización del aula, una autoridad centrada en el maestro. Estos han sido elementos que todo el sistema educativo fue adoptando de la cultura normalista. Posteriormente, esta cultura, fuertemente escolarizada (más allá de importantes experiencias alternativas que también existieron), fue convirtiéndose en hegemónica en las diferentes instituciones que formaban para la docencia (excluyendo a las universitarias). Con ello, fueron conformándose los rasgos de lo que posteriormente, en el último tramo del siglo XX, llamaremos "la forma escolar". Un primer aspecto a mencionar es que se consolidó el modo moderno de diferenciación de las edades, y el colectivo "infancia" y, más tardíamente, "juventud", fue separado del de los adultos. Así, se aportó a la construcción de la especificidad de la infancia, se construyó un sujeto pedagógico, el "alumno", y se lo volvió sinónimo de infante normal. Desde entonces, educar fue completar a niñas y niño para volverlos/as adultos/as, lo que llevó a una infantilización de todo aquel que, en cualquier circunstancia, ocupara el lugar de alumna/o (por ejemplo, las y los adultas/os analfabetas/os o, inclusive, adultas/os que se formaban para trabajar como docentes). De ese modo, el dispositivo escolar de la modernidad construyó posiciones absolutas y distinguibles: docente y estudiante. El docente se presentó como lugar absoluto de saber y el o la estudiante (sobre la base del/a infante) no fue comprendido nunca en el proceso pedagógico como un/a "igual" o "futura/o igual" del docente, sino indefectiblemente como alguien que siempre será menor respecto de otra/o integrante de la díada. Esto permitió la construcción de mecanismos disciplinarios de control y desvalorización. Cabe agregar,

finalmente, que esta relación jerárquica se continuó en el marco laboral entre el docente y sus superiores, como lo demuestra la propia denominación de “señorita” y, a veces, su vestimenta.

Paulatinamente, esa manera de socialización escolar fue expandiéndose, aunque en una modalidad que siempre se fue enhebrando con peculiaridades de la cultura política del lugar. En algunos casos se propuso expresamente contrariar, transformar e inhibir algunos aspectos de las costumbres locales. Aun en términos de oposición (es decir, buscando contrariarlas) las experiencias locales influyeron en el modelo hegemónico.

La formación desplegada en las escuelas normales tenía un fuerte énfasis en aspectos metodológicos de la enseñanza y procuraba el método para transmitir racionalmente los conocimientos. En muchos de los programas de pedagogía desarrollados se incluían estrictas instrucciones referidas al orden escolar, la disciplina, los horarios y las indicaciones precisas para enseñar cada tema, que se iban registrando en un cuaderno de métodos. Se basaba en una metodología oral y demostrada por la o el docente, por medio de objetos o narraciones a través de la lección de objetos. “Se prohibieron las lecciones que debían aprenderse de memoria y los castigos corporales” (Marengo, 1991, p. 78). Al tiempo se promovió el método intuitivo que operaba usando objetivaciones o concretizaciones, visualizando los objetos tratados o sus sustitutos inmediatos; se utilizaban las lecciones de objetos, con una predominancia descriptiva y experimental, sobre la base epistemológica del positivismo como concepción científica de la época.

La cuestión del énfasis sobre el método puede ofrecer distintas interpretaciones. Algunas de ellas pueden haber sido la preocupación por dejar establecido el procedimiento científico considerado correcto, intentos por capturar una “objetivación de la experiencia”, una consideración sobre la autonomía limitada de alumnas y alumnos, su capacidad formativa, un clima de época en el cual las indicaciones precisas a las cuales ceñirse parecían garantizar la eficacia del proceso. La preocupación, entonces, por el grado de preparación

de las y los docentes, por su situación laboral y por la todavía precaria acción estatal en ese territorio de la enseñanza, alcanzó su cauce privilegiado: la prescripción metodológica. Si se lograba establecer y difundir con claridad y precisión cuáles eran las metodologías adecuadas, el progreso escolar parecía estar garantizado. Esto, además, se unía a la preocupación ligada a que ningún aspecto del ejercicio docente quedara fuera de control para alcanzar una homogeneización cultural y moral puesta en manos de esa/os funcionaria/os civilizadores llamada/os maestras y maestros.

La cuestión de la prescripción sobre los modos de proceder en el trabajo cotidiano fue enlazándose con pautas de regulación laboral. El normalismo también fue configurando, con el correr de las décadas, ciertas prácticas laborales compartidas y determinadas nociones de experiencia, en relación con la transformación económica del país, el crecimiento demográfico, la masificación de la escolaridad primaria y media, la formación sistemática de los docentes en instituciones específicas, etc. Es decir, hubo determinadas prácticas de trabajo que permitieron identificar, reconocer y diferenciar a los docentes de otros grupos y/o sujetos educativos y culturales específicos. Enseñar significó así la adquisición de determinados conocimientos, particularidades, requerimientos, destrezas y habilidades específicas, certificadas por un título que lo garantizara, una conducta y una ética de trabajo. También, la efectividad de las acciones docentes comenzó a estar condicionada por los individuos considerados como legítimos para llevarlas a cabo: un cuerpo determinado de especialistas lo suficientemente homogéneo para asegurar la unificación y homogenización cultural del conjunto de los habitantes de la nación.

La prescripción cuidadosa de los aspectos metodológicos fue preocupación fundamental de quienes pensaron el Estado y el sistema educativo. El cómo enseñar era la pregunta fundamental, junto al qué y cómo enseñar, consolidaron un discurso pedagógico que "hizo de la neutralidad y la objetividad dos de sus pilares centrales" (Dussel, 1997, p. 12). Esta forma de construir una relación con la prescripción precisa del método a seguir también fue un modo de establecer

una relación con la autoridad, con la autonomía (o heteronomía) profesional ante la serie de aspectos que deben ser considerados al buscar las mejores condiciones para enseñar, para incluir a los otros en las mejores maneras de participar del conocimiento. El siguiente es un ejemplo de la prescripción que se producía en torno al cuaderno de métodos en una escuela normal:

> Después de esa práctica y a medida que se llegaba a cada conclusión se trasladaba al papel en el cuaderno de métodos, las síntesis del procedimiento empleado con los sucesivos pasos a seguir. En forma tan segura, al final de la carrera, cada alumna-maestra poseía su Cuaderno de Métodos que registraba los empleados para la enseñanza de cada materia, lacónica pero claramente consignados, cuaderno guía para la maestra novel que con solo consultarlo, tenía la clave para su trabajo diario (...). Tenemos uno a la vista del año 1894 que contiene desde los consejos de preparación del maestro para su trabajo, determinación precisa de la idea o fin de la lección, resumen de un bosquejo, principios, preparación de lecciones, clase de preguntas, actitud, lenguaje, énfasis, inflexión de la voz y expresión de la cara de la maestra, etc.[49]

Por ello, se ha aludido a las y los docentes como grupo social (Alliaud, 1992) que alcanzaría a definirse en torno al rol y la posición social en la sociedad argentina. Así, el maestro o la maestra de escuela tenía la responsabilidad de difundir diariamente la cultura, los valores y la asimilación ciudadana y cultural de sus estudiantes con los valores nacionales y universales de una cultura que tenía a Europa como modelo. De esta forma, enseñaba determinados contenidos, según el nivel de enseñanza escolar: nociones matemáticas de cálculo y aritmética, geografía e historia nacional, formación cívica y ciudadana, lengua, gramática, literatura nacional y universal, junto a la misión moral de encauzar y homogenizar las conductas, actitudes, costumbres y hábitos hacia "valores y principios de vida, tendientes

[49] La Escuela Normal Nacional Mary O. Graham, Obra Escrita en la Celebración de su Cincuentenario, La Plata, 1938. p 26.

a lograr sentimientos de amor y respeto por la patria y las instituciones establecidas" (Alliaud, 1992, p. 44). Se buscaba disciplinar y formar ciudadanas y ciudadanos "normales", homogénea/os, sometida/os a los valores necesarios para insertarse en el orden social imperante. Como sostiene Andrea Alliaud: "el famoso lema 'orden para el progreso' cobra así su más completo significado: convencido de que el orden y la disciplina son en todo factores de indiscutible importancia para asegurar el éxito" (Alliaud, 1992, p. 45). Carlos Vergara (1859-1929), un educador importante en la conformación y democratización del sistema escolar, dejó significativas valoraciones sobre el lugar de la disciplina en la formación:

> El castigo, la fuerza bruta y el temor, en las escuelas y en los pueblos, son agentes que se emplean solo a falta de la capacidad necesaria para comprender y utilizar los resortes de la inteligencia, inmensamente más eficaces en todos sentidos. Sócrates decía que hay correspondencia de la práctica y la ciencia que se posee, o sea, que solo se comprende lo que se practica (Vergara, 1913, p. 33).

El sistema educativo que se prefiguraba incluía a docentes como un ejemplo moral y un modelo a imitar expresado en la figura del "apóstol laico", aunque su labor específica le permitió diferenciarse de otras figuras sociales con las que se había fundido en épocas anteriores, como las del clérigo o sabio (Pineau, 2001). Sus acciones laborales y profesionales no quedaban "libradas a la subjetividad de personas individuales (según maneras y hasta incluso formaciones previas desiguales), sino que presenta un carácter 'tipificado', pautado, (...) un corpus de conocimiento específico compartido por todos los miembros del grupo" (Alliaud, 1992, p. 48). Con ello, el impulso educativo estatal se vinculaba con las labores llevadas adelante por docentes, formados en las distintas escuelas normales del país y que posibilitaron paulatinamente educar al pueblo para asegurar la ansiada asimilación y homogeneidad cultural requerida.

Al tiempo que lograron constituirse en un cuerpo específico de agentes especializados, poseedores de un título-diploma que

acreditaba su idoneidad, incumbencia y competencia específica para el desempeño de sus tareas (Pineau, 2001), se construyeron asignaciones de prestigio. La maestra y el maestro debían ser modelo aun fuera de la escuela, ya que su vida privada adquiría características públicas y quedaba expuesta a sanciones laborales (Pineau, 2001). Este aspecto de estar sometido a supervisión moral y sanción pública y laboral se hacía más significativo sobre las mujeres, dado que a estas se les reconocía mucha menos autonomía.

Así, la función docente estuvo, como afirma Acri (2012), embestida de un carácter sacramental como portadora de pautas, normas, principios y maneras racionales e históricamente compartidas y aceptadas socialmente. *A posteriori*, la división de docentes con título, así como las instituciones a las que se les encargaba esa formación, producirá una serie de tensiones mediante las cuales se definirá un campo de producción y circulación de saberes pedagógicos que condicionarán la organización profesional y sindical de las y los educadores en dos instituciones distintas: la de docentes diplomada/os y la de quienes no poseían título. En la definición de maestra/o profesional, la experiencia se convertía en un elemento decisivo para el desempeño de la profesión. Esa experiencia no solo tenía que ver con los años, sino que podría ser "adquirida con un tipo de formación que privilegiara la práctica sobre la teoría" (Alliaud, 1992, p. 48).

Gobierno de la educación: prácticas institucionales de capilaridad

La impronta del direccionamiento por parte de las autoridades nacionales generaba una dinámica en la que los otros poderes locales perdían incidencia. Más allá de la relación entre poderes nacionales y provinciales que ejemplificamos antes en torno a las becas, resultaba claro que "el proyecto civilizador" se comandaba desde el Estado nacional. Dubet dice:

> Gracias a la República –esos valores que encarnaban las y los docentes– estaban fuera del control de las autoridades locales, pero a cambio debían dar muestra de una virtud sin fisuras en su vida cotidiana y esa forma de vida era percibida como vocación. Esa vocación se llevaba adelante merced a un trabajo reglamentado, meticuloso, disciplinado (Dubet, 2006, p. 104).

Esto nos hace pensar que la escuela consagró perspectivas, prácticas y métodos que consolidaron un sentido para el "adentro escolar", que se naturalizaron allí pero que resultarían profundamente afectadas si entraran en juego con otras lógicas e instituciones sociales, tales como el derecho, la renovación de la cultura, la autonomía, etc. Sobre este funcionamiento propio de la lógica escolar y sobre la rigidez de la separación entre el adentro y el afuera hemos hablado antes; solo quisiera puntualizar aquí que la cristalización de una determinada cultura escolar consolidó una actitud de sospecha sobre las demás expresiones sociales de la sociedad de la que formaba parte.

La función de la supervisión es, probablemente, la que mejor pueda captarse desde una perspectiva nacional dado que constituía una pieza central del modelamiento centralista que se ejerció junto con los inspectores provinciales. Asimismo, debemos recordar que una altísima proporción de las regiones que hoy componen las provincias eran, en ese período, gobernaciones o territorios nacionales[50], sin autonomía del poder ejecutivo nacional hasta bien entrado el siglo XX, y por ello se regían por las directivas centrales. De esta manera, aun cuando reconocemos que se dispone de información desigual de distintas jurisdicciones, hemos podido reconocer patrones muy similares para el conjunto del país. Los sistemas educativos nacionales

[50] Los nueve Territorios Nacionales de Chaco, Formosa, Misiones, La Pampa, Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego fueron creados en virtud de la ley sancionada el 16 de octubre de 1884 y conocida como "ley de territorios". Para Favaro y Iurno los territorios, a diferencia de los estados provinciales preexistentes a la Nación y base de estado central, fueron una creación de la instancia nacional en el momento de su consolidación, en el marco de los siguientes tres procesos: de formación del mercado nacional, de un sistema hegemónico de dominación y de la "conformación de la Nación" (Favaro y Iurno, 2009).

surgieron asociados al conjunto de instituciones y procesos propios de la modernidad y tuvieron un papel central en el desarrollo de los Estados Nación, quienes a su vez concibieron a los primeros como espacios de construcción de legitimidad del poder político (Halperin Donghi, 1982). La organización en nuestro país de lo que Hunter (1998) denominó el estado administrativo[51] significó un complejo proceso de creación de un sistema de regulación e instituciones que permitiría desarrollar la estatidad (Oszlak, 1982), es decir, aquel conjunto de cualidades que determinan la condición de ser un estado nacional. En ese marco, la construcción del sistema escolar se comprende dentro de las lógicas de formación del Estado, pero con características específicas. El concepto de "proceso de sistematización" definido por Müller (1992) contribuye a estudiar esta especificidad en la que se creó una serie de instancias de administración y control de las escuelas y se formalizó progresivamente un conjunto de tareas relativas a su inspección.[52]

[51] Hunter alude al surgimiento de una forma de racionalidad política íntimamente ligada a un grupo asociado de instituciones políticas que transformaron la supervivencia y prosperidad del Estado en el más alto objetivo de la administración y la reflexión política, dando origen a un Estado Administrativo o gubernamental que "representó el invento histórico o el redescubrimiento de una "tecnología específica de la existencia" (Hunter, 1998, p. 63). Para el mencionado autor, este estado administrativo poseía dos características fundamentales. La primera es que tiene objetivos seculares tales como el orden social, la prosperidad económica, el bienestar social; todos ellos verdaderas "razones de estado", que surgieron como una auténtica respuesta moral y política a la situación imperante y que eran irreductibles a la conciencia de la persona reflexiva. El segundo rasgo distintivo es que combinó de manera singular el ejercicio del poder con el desarrollo del conocimiento o la capacidad experta. Se hizo posible entonces definir los alcances y las tareas de gobierno, generando nuevas formas de reflexión y cálculo gubernamental, que dependieron de la creación de un cúmulo de instituciones "calculadoras" (sociedades estadísticas, departamentos administrativos, departamentos universitarios) que posibilitaron el análisis y las decisiones del gobierno como el resultado de una pericia procedimental particular.

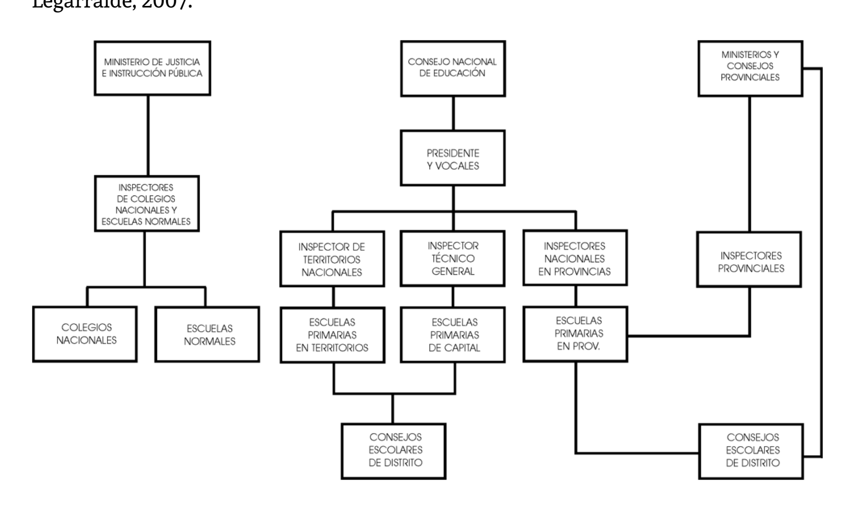
[52] Hacemos propias aquí las palabras de Legarralde: "Al abordar la constitución de la educación en el siglo XIX es fundamental contar con conceptos que permitan evitar el anacronismo de mensurar sus proyecciones desde la cristalización de esos procesos a lo largo del siglo XX. Así, Estado, sociedad y sistema educativo son conceptos que remiten a entidades con volúmenes y relieves familiares asociados a la experiencia

La ley 1420 estableció un Consejo Nacional de Educación, y también Consejos por distritos. Esto abrió la posibilidad de la subordinación burocrática y un ejercicio centralizado de poder, y se estableció la inspección como instrumento importante para lograr ese objetivo.

La Inspección Nacional de Escuelas estuvo conformada por un inspector general, quién debió fijar su residencia en la capital de la República, y por inspectores de sección, quienes debieron radicarse en la capital de la provincia a las que fueran designados.[53] Es posible observar una división del trabajo entre el orden nacional y el orden provincial que, de alguna manera, fue paralelo y concurrente con la producción de distintas formas del saber. Los inspectores nacionales en provincias tenían su mirada dirigida a los sistemas educativos y solo estaba prevista su intervención en el nivel de las escuelas para observar si se estaban empleando correctamente los recursos financieros nacionales transferidos a través de la ley de subvenciones. En cambio, los inspectores provinciales, por lo general, tenían prescripto por sus leyes provinciales una mirada sobre cuestiones metodológicas,

histórica del siglo XX y que, aplicados sin mediaciones a los procesos propios del siglo XIX convocan representaciones equívocas y confusas" (Legarralde, 2007, p. 17).

[53] Esquema de la estructura de gobierno del sistema escolar hacia 1900, elaborado por Legarralde, 2007.



aspectos de la enseñanza, el uso de libros y aún se preveía que en sus visitas dictaran clases que sirvieran de ejemplo a los maestros. Esta división fue vulnerada en la práctica, ya que los inspectores nacionales en provincias llegaron a practicar observaciones de corte pedagógico en las escuelas, tal como lo muestran algunos de sus informes.

Como ha afirmado Lanzillotta (2014), los inspectores también actuaron como traductores culturales y promotores de proyectos políticos e intelectuales, impulsaron la creación de escuelas, bibliotecas y otras asociaciones culturales y dieron impulso a las primeras asociaciones de maestros. Lanzillotta (2014) describe la acción de Raúl B. Díaz[54] en la Escuela Normal de Santa Rosa y en la Asociación Sarmiento de La Pampa:

> En el verano de 1908 sugerí a los inspectores reunidos en asamblea, la necesidad y conveniencia de promover en cada Sección la organización de Sociedades de Maestros...Diles las bases de la Asociación Nacional del Profesorado para que las distribuyeran como ilustración. Formadas esas asociaciones, armada su existencia el gremio se prepararía en todos los Territorios para emprender y realizar cosas hasta ahora desconocidas y colaborar en el gran pensamiento nacional de la federación de todas las sociedades de maestros del país (...) (Díaz, 1910, p. 184).

[54] Raúl Basilio Díaz nació en 1864 en San Luis. Sus padres vivían de los recursos de una pequeña estancia en Renca y tenían una familia numerosa. Debió costear sus estudios con una beca para graduarse en la Escuela Normal de Tucumán. En los primeros años fue central en el primer trayecto de su formación la presencia del maestro Saturnino Camarero, con quien siguió manteniendo vínculos a lo largo de toda su vida. El maestro proponía una formación laicista y republicana. Incentivados por su maestro, Díaz y su amigo co-provinciano Nicolás Jofré, consiguieron los avales del gobierno provincial para seguir estudios de magisterio en la Escuela Normal Profesores de Tucumán, de la que egresaron el título de Profesor Normal en1884. La institución estaba dirigida entonces por Paul Groussac. Durante su estancia en Tucumán, comenzó a frecuentar los espacios de sociabilidad intelectual, junto a otros jóvenes provincianos en una asociación que primero se denominó Ateneo de las Provincias y luego pasó a llamarse Sociedad Sarmiento. En las etapas fundacionales de ese centro de estudios, predominaba el apoyo de sectores políticos contrarios al roquismo que impulsaban propuestas de reformas sociales adaptadas a las necesidades de la provincia (ver Lanzillotta, 2014 y Vignoli, 2010).

También Díaz incentivó a partir de 1909 la Asociación de Maestros de Neuquén (con asiento en Chos Malal), la Asociación de Maestros Primer Centenario de Mayo en General Pico, Territorio Nacional de la Pampa (que incluyó una biblioteca y una revista) y la Asociación Nacional del Maestro Argentino, en Misiones (Lanzillotta, 2014).

Un nuevo impulso hacia la inspección se produjo en 1884 por la reglamentación de distintas normativas, entre las cuales tuvo un lugar central la Ley 1420, en cuyo capítulo IV, "Inspección Técnica y Administrativa de las Escuelas", el art. 35 establecía que

> las escuelas primarias de cada distrito serán inspeccionadas dos veces, por lo menos, en el año, por inspectores maestros. Créase con tal objeto el cargo de inspector de escuelas primarias, que será desempeñado por maestros o maestras normales, en la forma que determine la autoridad escolar respectiva.[55]

También, a través de la circular a los Inspectores Generales, se les daba instrucciones para las visitas a los Distritos Escolares lo que incrementaba el poder del Consejo Provincial y se lo restaba al inspector, ya que el primero concentraba la capacidad de decidir sobre los maestros a la vez que establecía una mayor distancia entre estos y el inspector.[56] Debían cumplir el rol de brazo ejecutor del Consejo Nacional, con escasa autonomía en lo que respecta a sus intervenciones

[55] También el capítulo IV de la Ley 1420 indicaba su Art. 36º: "Corresponde a los Inspectores de Escuelas Primarias: 1º.- Vigilar personalmente la enseñanza de las escuelas, a fin de que sea dada con arreglo a las disposiciones de esta ley y a los reglamentos, programas y métodos establecidos por el Consejo Nacional de Educación. 2º.- Corregir los errores introducidos en la enseñanza. 3º.- Comprobar la fiel adopción de textos, formularios y sistemas de registros, estadística e inventarios establecidos por la autoridad superior de las escuelas. 4º.- Informar al Consejo Nacional de Educación sobre el resultado de su inspección, indicando el estado de la enseñanza de las escuelas inspeccionadas y los defectos o inconvenientes que sea necesario corregir. 5º.- Informar sobre el estado de los edificios de propiedad pública en sus respectivas jurisdicciones, así como sobre el estado y clase del mobiliario que tengan. 6º.- Pasar al Presidente del Consejo un informe mensual."

[56] Según la normativa, los inspectores no estaban autorizados a reproducir artículos en medios periodísticos solo debían producir escritos de carácter administrativo y burocrático (Teobaldo, 2005).

y con nulas atribuciones en lo que respecta al gobierno escolar. Estas prescripciones iniciales no fueron un impedimento para que, en la práctica, las funciones de los inspectores, su relación con el Consejo Nacional y con los Consejos Escolares, sufrieran reformulaciones y se definieran en el sentido de una intervención fundada en un conjunto de saberes específicos.[57]

Con la excepción de algunas instituciones, fundamentalmente las secciones de aplicación de las escuelas normales, el resto de las escuelas parecían encontrarse siempre al límite de tener que forzar la concurrencia de los alumnos a las escuelas:

> invité al inspector local y al señor cura a que recorriéramos juntos las casas de los vecinos y les reclamásemos sus hijos para la escuela. El resultado de esas visitas fue que trajéramos a la escuela y los matriculáramos 14 niños, que con los 16 existentes hacían el número de 30. De los 14 niños, 6 estaban ya en lista y 8 no. Alguien nos dijo: cuando se vaya, no volverán más. Para impedir eso, contestamos, queda el inspector local y Ud.[58]

Este mecanismo permite tomar nota de la penetración de la figura del inspector y de su carácter protagónico en la escolarización, además del dato de que era necesario persuadir a las familias para que enviaran a sus hijas e hijos a la escuela. Una lectura en conjunto de las intervenciones muestra desde intercambios con los gobernadores, reclamando la asignación de recursos para el sostenimiento de las escuelas, el diseño y elaboración de reglamentos, planes y

[57] Tanto Pineau como Dussel sostienen que, para el caso de la provincia de Buenos Aires, la consolidación de un cuerpo de saberes, identificado con la especificidad que iba cobrando la pedagogía como disciplina, fue producto -en parte- de la definición de las funciones de los inspectores. En este sentido, sería importante tener como marco de referencia el proceso de formación de la pedagogía como campo disciplinar y profesional especializado, hacia fines del siglo XIX, producto de la consolidación del normalismo (Pineau, 1997; Dussel, 1995).

[58] De Vedia, Juan M. (1887) Informe del Inspector Nacional de Escuelas en la provincia de Santiago del Estero. *El Monito*r. N.º 113. página 400.

programas, las instrucciones para docentes y aún el reclutamiento de alumnos de puerta en puerta (Legarralde y Southwell, 2007).

Según Pineau (1997) en la provincia de Buenos Aires, en virtud de los artículos 22 y 29 del Reglamento de Escuelas de 1887, es posible visualizar dos cuestiones en relación con la inspección educativa: por un lado, se pautaba minuciosamente el accionar de inspectores y, por el otro, se ampliaban sus funciones dentro y fuera de las escuelas. Además de la evaluación de docentes y de los consejos, proponer personas honradas para desempeñar dichos puestos, investigar e informar a los Consejos, Municipalidades o a la policía de las causas que producían el retraso educativo, revisar la contabilidad, los inspectores (nótese que eran hombres) también debían dictar conferencias pedagógicas tanto para el personal escolar como para la comunidad sobre historia nacional, economía, industrias, artes, higiene y otros temas que fomentaran su desarrollo físico, intelectual y moral.

Con la llegada de Francisco Berra a la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires se produjeron importantes modificaciones respecto a la función de los inspectores, sancionándose durante su gestión en 1897 el Código para la Instrucción Primaria en el que se precisaron las tareas del inspector. En esta normativa se establece que el inspector debía dar lecciones teóricas o prácticas a los maestros cuando se observaran deficiencias o errores. De este modo, el rol del inspector adquirió un carácter dual ya que, por un lado, debía vigilar/examinar y, por otro, prescribía la práctica “correcta”, atribución que lo ubicaba en un lugar de importancia dentro de la estructura de poder, pudiendo sancionar con el ejemplo de una conducta correcta. El Código de Berra también destacaba la moralidad como característica fundamental necesaria para desempeñarse en el cargo de inspección (Dussel, 1995).

En 1889 se sancionó el reglamento de la Inspección Nacional de Escuelas. En él, la función de control ejercida sobre los inspectores de sección por el Inspector General se manifestaba explícitamente en el capítulo II:

> Art. 14. Es obligación estricta del Inspector General comunicar por escrito y sin demora al Consejo Nacional de Educación, las faltas u omisiones en que incurran los inspectores de provincia.
>
> Art. 15. En las notas mensuales que debe pasar el Inspector General, se limitará a poner en conocimiento del Consejo el lugar en que se encuentra cada inspector y los trabajos que desempeña. El informe general que presentará en Enero de cada año, comprenderá el estado de la educación en las provincias, con los datos estadísticos necesarios sobre rentas, personal y material de la enseñanza.

En el mismo reglamento se establecían en el artículo 8 las "causas graves" que podrían motivar las sanciones al inspector:

> 1º Infracción manifiesta a los deberes primordiales que la ley y los reglamentos establecen.
>
> 2º Desobediencia o desacato a sus superiores jerárquicos.
>
> 3º Negligencia u omisión inexcusable.
>
> 4º Inexactitud en los hechos consignados en sus notas e informes.
>
> 5º Vicios deprimentes o falta de moralidad incompatible con la dignidad del cargo.

Sin embargo, tal como han destacado Teobaldo (2011) y Rosso (2008), se hizo necesario pensar mecanismos específicos para los territorios nacionales que presentaban una situación bien distinta a la provincia de Buenos Aires, a la Capital y a algunas provincias que habían desarrollado cierta expansión educativa en el tardío siglo XIX. Por ello se creó en 1890 la Inspección de las escuelas de los Territorios y Colonias con un inspector general y un subinspector. Lo reducido de esta instancia y que tuviera asiento en la Capital generaba significativos inconvenientes. Al frente se designó a Raúl B. Díaz hasta 1916, quien propuso una organización que contemplara la existencia de una superintendencia especial, instalada en los territorios y colonias, que trabajara exclusivamente para ellos y una inspección

técnica independiente del resto de la república que también viviera en los territorios (Teobaldo, 2011).

El inspector Raúl B. Díaz presentó, en 1908, una propuesta educativa dirigida a los grupos de indígenas de los territorios nacionales. Allí los definía como razas atrasadas que debían ser preservadas, conservadas y civilizadas a través de políticas estatales. También se oponía a las misiones de las congregaciones salesianas y las reducciones católicas porque entendía que el encierro producía sentimientos de inferioridad (Lionetti, 2014). Proponía, por lo tanto, escuelas diurnas abiertas donde se produjera el mestizaje con la población blanca y solo si se trataba de grupos indígenas nómades se abrirían escuelas-internados de carácter abierto y transitorio. Suponía que, en esas escuelas, a través de la moralización y la enseñanza práctica, se formarían sujetos disciplinados y productivos (Lionetti, 2014). Según señala Caviglia (2011), Díaz produjo con sus dichos una ruptura con el proyecto sarmientino al incorporar a los indígenas a la categoría de sujetos educables.

En 1905, un nuevo reglamento modificó la estructura de la inspección que pasaba a ser conformada por un inspector general (que oficiaba también como asesor del Consejo Nacional de Educación) y de los inspectores seccionales, a cargo de cuatro secciones de inspección.[59] Además, establecía otras funciones de carácter administrativo burocrático tales como: organizar los consejos escolares, abrir escuelas, atender a la reparación de los establecimientos, ejecutar el traslado de las escuelas, firmar contratos, escriturar terrenos, formular los presupuestos de las obras conforme a los planes aprobados por el Consejo, considerar las licitaciones y poner en función a los maestros. La heterogeneidad del cuerpo de inspectores se fue homogeneizando a medida que se consolidaba. Si bien en las indicaciones fundantes, los inspectores deberían estimular la acción de

[59] Las cuatro secciones eran: I) Misiones, Formosa Chaco Austral y Los Andes; II) Pampa Central, Río Negro, Martín García, Puerto Militar y Buques de Guerra; III) Neuquén; IV) Chubut; Santa Cruz y Tierra del Fuego.

las autoridades civiles por medio de su promoción, apoyo y cuidado, la función de inspección paulatinamente se fue orientando hacia la vigilancia y contralor, a la vez que se fueron diversificando funciones técnicas y administrativas distribuidas entre distintas instancias del gobierno escolar. De manera progresiva se fueron limitando las funciones que originariamente se les habían encargado a los consejos escolares y se las fue adjudicando al cuerpo de inspectores, como lo ejemplifica Pineau (1997)[60] para el caso de la provincia de Buenos Aires.

La presencia de saberes burocráticos y pedagógicos y los matices respecto a la acción de estos actores y el orden normativo del Estado central pueden observarse en el siguiente ejemplo. Antes de la sanción de la ley 1420, se abrió un debate entre los inspectores acerca de la necesidad de sancionar una ley que previera la obligatoriedad escolar. Al respecto, la mayoría de los informes de los años 1881, 1882 y 1883 que abordan el tema coinciden en señalar las dificultades para implementar esa ley, teniendo en cuenta la precariedad del proceso de escolarización y, en particular, de las y los docentes.

> ¿Hay urgencia en dictar una ley que es imposible cumplir con los elementos que actualmente posee el país, y que no poseerá los necesarios en largo tiempo? No hay edificios, ni menaje, ni útiles, ni dinero bastante para la enseñanza debida de los alumnos que voluntariamente concurren hoy a las escuelas, a pesar de que la calidad actual de la enseñanza no los atrae suficientemente. Infinitamente

[60] El espíritu de participación democrática a nivel local a través de los consejos escolares plasmado en la Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires de 1875, impulsado por Sarmiento y basado en el modelo norteamericano, comenzaba a ser cuestionado por el mismo Sarmiento. Por un lado, argumentaba que la forma de elección democrática para ocupar el cargo de consejero no garantizaba el acceso al cargo de personas con la suficiente capacidad de desempeño. Por otro, cuestionaba la excesiva politización de esos órganos como un obstáculo para su buen funcionamiento. Asimismo, con la sanción de la Ley 1420 de 1884 se estableció que los consejos escolares de distrito fueran instancias subordinadas al nivel central y desempeñaran un rol más bien secundario en la gestión del sistema (Munin, 1993, Dufour, 2008). Estas cuestiones podrían entenderse como indicadores del pasaje de un imaginario civilizatorio a uno normalizador (Pineau, 1997).

> mayor es la urgencia que hay en mejorar esa enseñanza (...) La buena enseñanza atraerá más y con mejor provecho que no la violencia de la ley, que por otra parte sería injusta, por sobre la imposibilidad material de ejecutarla sobre todos, ni siquiera sobre una mayor parte.[61]

La discusión se centraba no solo en la calidad de la oferta, sino en el mecanismo por el cual debía extenderse el proceso de escolarización. Asimismo, ese saber técnico o pedagógico, del que los inspectores fueron depositarios legítimos aún más que las y los docentes, fue el que posibilitó el desarrollo y fortalecimiento de su autonomía. Así, las escuelas normales fueron las sedes institucionales de formación del personal con especialización para todo el sistema, desde las aulas hasta el Consejo Nacional de Educación. Sin embargo, este no fue un proceso automático. Distintos trabajos (Pinkasz, 1992; Pineau, 1997) reseñan el combate para repoblar las escuelas con egresados normalistas.

Luego de la promulgación de la Ley 1420, se consideró que los inspectores debían adecuar su propuesta a la Pedagogía, revelando que lo técnico o pedagógico no comprendía las grandes decisiones de la política educativa. Es entonces cuando algunos inspectores intentaron erigirse bajo la figura del intelectual pedagógico, que los distanciaba tanto del lugar que ocupaban las y los docentes como de aquel ocupado por integrantes de la dirigencia política (Dussel, 1995). Un ejemplo de estas tensiones puede ser la siguiente cita:

> TRANSPORTE DE ÚTILES
>
> Después de que el depósito despachó por el ferrocarril Sud, a mi orden, 4317 kilos de muebles y útiles escolares, partí de esta capital con dos maestros normales; en Bahía Blanca se nos incorporó otro y llegamos a la estación Neuquén el 30 de mayo. De la citada estación parten los siguientes caminos: a Chos Malal por el Añelo, 72 leguas; a Las Lajas, Codihué, Manzano o Campana Mahuida, Loncopué y Ñorquin,

[61] Sotomayor, Lindor (1881) *Informe sobre la instrucción primaria en la provincia de Entre Ríos.* En: *El Monitor de la Educación Común*. Tomo 1. Fascículo 1. Página 41.

> por Lapala, 99 leguas; a Junín y San Martín de los Andes, por Arroyitos, Alarcón, Piedra del Águila y Colloncurá, 109 leguas.
>
> En la estación Neuquén le entregué los 4317 kilos de útiles al fletador, señor Juan J. Gómez, con quien había convenido previamente el transporte hasta Chos Malal, mediante el abono de 0,20 por kilo. El 26 de junio salió de la Confluencia parte de la carga en 31 mulas, por el segundo de los caminos referidos; la segunda tropa partió del mismo punto el 10 de agosto; llegaron a Chos Malal, aquella el 2 de agosto y ésta el 14 de septiembre, después de haber vencido grandes inconvenientes.
>
> Dispuesto lo necesario respecto a los útiles, me puse en viaje para Chos Malal el 4 de junio, acompañado de los maestros, y llegamos a dicho punto el 13 del mismo mes. (...) En Chos Malal busqué nuevos fletadores para que llevasen los útiles a Carrancas, Tricao Malal, Los Menucos y Guañacos. El transporte se efectuó por caminos más largos que los citados, a causa de haberlos interrumpido la nieve. (...)[62]

Aquella etapa caracterizada por la producción de reglas y de un saber pedagógico específico fue sucedida a partir de 1905 y aproximadamente hasta 1920 por otra en la que se produjo una separación y diferenciación creciente entre las funciones técnicas y las funciones políticas de la administración del sistema educativo. En la provincia de Buenos Aires, los reglamentos provinciales de 1905, 1910 y 1923 terminaron de conformar el rol del inspector y establecieron las regulaciones de su cargo. Enfatizaron nuevamente el aspecto pedagógico de su función, aunque profundizando los dispositivos de control: “vigila las prácticas correctas y controla los procesos de enseñanza”. Para Dussel, esa separación se apoyó mayoritariamente en dos procesos: por un lado, en una profesionalización creciente del rol y, por otro, en la complejización de un saber técnico del que los inspectores se constituyeron en poseedores legítimos dentro del sistema. Aquel poder punitivo que se legitimara sobre un saber pedagógico posibilitó

[62] Lucero, Gregorio (1901) Informe de la inspección de los territorios sobre las escuelas del Neuquén. En *El Monitor de la Educación Común* T. 18 (pp. 394-395).

a comienzos del siglo XX no solo la diferenciación de los inspectores respecto de los funcionarios políticos, sino también generar una progresiva profesionalización del cargo: se accedía por concurso y se permanecía en él más tiempo que las autoridades políticas.

Profesionalización docente: condiciones laborales y proyectos de inscripción

En los orígenes de la organización de la carrera profesional para el magisterio, se buscó no dejar librado su rol a la buena voluntad de las y los agentes que lo desempeñaran, sino que se apuntó a un riguroso proceso de formación para circunscribir su tarea en condiciones precisas. En ese marco, las y los futura/os profesores aprenderían a ocupar "el lugar del que sabe, del que vigila, del que es capaz de contribuir a la producción de saberes en la institución escolar de una manera correcta" (Narodowski, 1994, p. 117). Las medidas diseñadas desde el Estado en ese contexto fueron constituyendo al magisterio en una profesión, en tanto estrategia de legitimación del trabajo de enseñar y, consiguientemente, de la autoridad estatal en materia de regulación de la educación:

> Así, se constituyó una pedagogía basada en el docente como representante / funcionario. Se conformó una mística del servidor público preocupado por las necesidades del Estado (...) En el caso de la docencia, los procesos de profesionalización y funcionariado eran casi sinónimos: tornarse docente profesional significaba, en general, tener un puesto en la administración pública (Birgin, 1999, p. 23).

Antonio Viñao Frago (2002) señala pasos o etapas en el proceso de profesionalización que involucran la dedicación a tiempo completo a la tarea de enseñar y, posteriormente, la existencia de un marco legal sobre el ejercicio de dicha tarea, la exigencia de una formación especializada y la constitución de asociaciones profesionales. El autor afirma que el proceso de constitución de los sistemas educativos

nacionales reforzó estos procesos e instauró una profesión que, si bien se regía por normas y valores provenientes de los poderes públicos, no abandonaba totalmente un modelo clerical. En este contexto, el significado de la profesionalización docente estaba ligado a la regulación legal de la formación, el acceso y las condiciones de trabajo docente, la creación de instituciones especiales de formación y el establecimiento de un sistema de incorporación a la docencia pública.

El desempeño de sus labores cotidianas estuvo fuertemente influido por la "formación recibida, las historias personales, y el espacio geográfico, económico y social al que se integraron" (Artieda, 1993, p. 308). También las expectativas y demandas de las comunidades locales y las acciones docentes desarrolladas obraron y colaboraron en la construcción de escuelas, bibliotecas, clubes, museos, asociaciones vecinales y de fomento. Estamos habituados a pensar al Estado como el gran creador, pero frecuentemente su acción era, en ocasiones, limitada en relación con los impulsos de la sociedad civil.

Con el despliegue del normalismo se fue consolidando la construcción de la identidad docente que aglutinaba su condición como funcionaria/o pública/o, portador de un mandato social, profesional, poseedor/a de un saber experto para el desarrollo de una actividad regulada y socialmente diferenciada y portador/a de un cuerpo teórico-doctrinal, en el que el normalismo organizaba el sentido de su práctica. Así se produjo la consolidación, tal como lo desarrolla Birgin (1999), de una profesión docente que transitó desde su carácter de ejercicio espontáneo con escasa regulación del Estado, hasta convertirse en una "profesión de Estado", donde la formación, las condiciones de trabajo y los sentidos de la tarea se rigieron por instrucciones y el control del Estado. Esa construcción institucional priorizó el fortalecimiento de una figura fuerte y a la vez controlada del/a docente como funcionaria/o representante del Estado. Decía Leopoldo Lugones, Inspector de Enseñanza Secundaria:

> un proletariado magistral, cuyas consecuencias están visibles en el vergonzoso espectáculo de las oficinas públicas asediadas de

> postulantes y de influencias [...] es el despilfarro de la enseñanza. [...] producto de una confusión, el magisterio no es una profesión liberal, sino una carrera esencialmente burocrática cuya demanda depende de las necesidades del Estado (Lugones, 1905, p. 86).

Dos aspectos más contribuyeron en esa construcción. En primer lugar, la consolidación de una autoridad homogeneizante del y de la docente funcionaria/o estatal (mayoritariamente mujeres porque se les suponía más dóciles), desautorizó otras voces provenientes de las familias y otros actores de las comunidades. La escuela pública y común se definía a través de la voz estatal, garante del proceso civilizatorio y herramienta de construcción de inclusión igualitaria y homogeneizadora. En segundo lugar, esa autoridad docente fue investida de una vocación y abnegación que la posicionaban como representante del Estado que desempeñaba su tarea, la valiente cruzada civilizatoria, en austeras condiciones de trabajo. Abnegación, autoridad incuestionable y magras condiciones salariales terminaron de completar el perfil.

La asistencia a conferencias pedagógicas referentes a cuestiones prácticas y doctrinales, los debates en revistas pedagógicas, así como la acción de los inspectores eran vías de capacitación y legitimación del saber experto (Dussel, 1995). En este marco, el Estado se consolidó como responsable de impulsar y regular la política pública referente a la capacitación.

Sin lugar a dudas, la estrategia de formación del educador homogéneo, difusor de los valores civilizatorios del Estado e inculcador de derechos ciudadanos y espíritu patrio fue pensada como parte de una estrategia de modernización que incluía a otras esferas sociales. Con esa lógica la pretensión de que el trabajo docente se ejerciera con una marcada neutralidad, la imposición de una objetividad y la abnegación para llevar adelante la tarea, fueron condiciones para la construcción de una autoridad estatal.

Tomando distancia de la neutralidad y de una mirada de la abnegación sin efectos reivindicativos, el desarrollo de una autoridad

se hizo, muchas veces, interactuando activa y críticamente con esos mandatos. Un efecto de ello es que entre 1886 y 1888 se registró la existencia de 16 revistas editadas por distintas asociaciones de docentes o escuelas normales (González Leandri, 2001). También en las décadas siguientes se mantuvo esta tendencia de generar tribunas docentes para impulsar reflexión pedagógica y reivindicaciones laborales. Un ejemplo de ello fue la desarrollada por la *Revista de la Asociación de Maestros Primer Centenario de Mayo* donde se consignaban los propósitos centrales que los animaban: "La solidaridad del personal docente de La Pampa tiene por fines primordiales el perfeccionamiento profesional y el mejoramiento económico de todos sus miembros, con las proyecciones de cumplir de manera más perfecta su misión educadora" (RAMPCM, 1910, p. 1).

Nos hemos referido en otro trabajo (Southwell, 2007) a que la noción de profesionalización docente puede ser conceptualizada como un significante en disputa[63], dado que se trata de una noción amplia que incluye diversos sentidos y aglutina significaciones mayormente positivas que interpelan a la docencia en relación con determinadas características de la carrera. Como veremos en los distintos momentos que recorre este libro, el discurso en torno al significante *profesionalización* generó énfasis y orientaciones específicos que produjeron determinadas políticas docentes. Antonio Viñao Frago (2002) señala pasos o etapas en el proceso de profesionalización que involucran un marco legal sobre el ejercicio de dicha tarea, la exigencia de una formación especializada y la constitución de asociaciones

[63] Con el uso de la categoría significante vacío hacemos referencia a ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad; por ello, estos términos van a propender a ser significantes tendencialmente vacíos –nunca totalmente vacíos– por el hecho de que dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos no pueden ser fijados a una única articulación discursiva. Y justamente, en el hecho de las disputas que suscitan en torno a ellos, reside su potencialidad y capacidad de interpelación. Aquí conviene detenernos en una confusión habitual, porque suele entenderse rápidamente que el calificativo de vacío habla en desmedro del término; muy por el contrario, el vaciamiento parcial habla de la potencia de un significante que logra absorber a otros, se vacía parcialmente al mismo tiempo que incorpora sentidos y significaciones que lo exceden (Laclau, 1996).

profesionales. El autor afirma que el proceso de constitución de los sistemas educativos nacionales reforzó estos procesos e instauró una profesión que, si bien se regía por normas y valores provenientes de los poderes públicos, no abandonaba totalmente un modelo clerical. En este contexto, el significado de la profesionalización docente estaba ligado a la regulación legal de la formación, el acceso y las condiciones de trabajo de las y los docentes, la creación de instituciones especiales de formación y el establecimiento de un sistema de incorporación a la docencia pública.

En la experiencia argentina, el desarrollo y despliegue del Estado generó la expansión de una red burocrática que implicó la especialización para el desempeño de la tarea docente y la certificación para el monopolio de esa especialización. También, la vocación definió en gran medida la concepción del trabajo docente. Como parte del entramado burocrático, los inspectores tuvieron un papel decisorio en la consolidación de la expansión escolar.

Mujeres enseñantes

Un número importante de trabajos (Morgade, 1997; Barrancos, 2008; Lionetti, 1999, Yannoulas, 1996) analizó que el normalismo tuvo como destinatarios de la formación a mujeres (fundamentalmente, aunque no de modo exclusivo), y el impacto que eso tuvo en la feminización del trabajo docente, así como en la conformación de una fuerza de trabajo económica y disciplinada sobre la base de la subordinación de género en la sociedad decimonónica y de comienzos del siglo XX.

El primer decreto de creación de la primera escuela normal en 1870explicitaba que la misma debía ser mixta en el nivel primario. De allí en más, varios decretos irán creando sus escuelas primarias mixtas: la Escuela Normal de Tucumán en 1875, dos escuelas mixtas en la Patagonia, una al norte de la provincia de Río Negro, una escuela en la ciudad de Resistencia en 1879; una escuela primaria mixta en

la Colonia Caroya en la provincia de Córdoba en 1880; escuelas mixtas en la capital en 1882 y en las ciudades de Santa Ana, Concepción y San Javier, escuelas normales mixtas de maestras de instrucción primaria en San Nicolás, Mercedes, Dolores y Azul en 1886 (Ayarragaray, 1909).

En los primeros años del siglo XX, una pedagoga como Julia Ayarragaray, preocupada por contabilizar y registrar esta evolución de la creación de escuelas mixtas, se apenaba por dicha situación. Sobre esos decretos del poder ejecutivo pensaba que, “(...) no son sino ensayos aislados que permitirán más bien creer que la escuela argentina tiende a la separación de los sexos” (Ayarragaray, 1909, p. 80). En aquello que se podría leer como una expansión concreta e institucional de la educación mixta, Ayarragaray era concluyente cuando afirmaba que esas aperturas de escuelas nuevas mixtas desde sus inicios respondieron a razones económicas, que la coeducación había sido adoptada recién a inicios del siglo XX y, por último, que las universidades al comenzar a permitir el acceso a mujeres en algunas facultades, mantenían un sistema coeducativo, ya que de lo contrario “(...) sería verdaderamente imposible para el Estado el sostenimiento de universidades especiales para cada sexo” (Ayarragaray, 1909, pp. 81-2).

Estudios recientes sobre otras provincias muestran una diversidad de situaciones con respecto al componente de género: el referido al Círculo del Magisterio de Tucumán permite ver que, en su fase inicial (asociativa, no sindical), las mujeres alcanzaron un papel incluso más relevante que los varones presidiéndola (Vignoli, 2017). No obstante, en el caso de la Asociación de Maestros de San Juan, que tenía similares características iniciales, esa tendencia fue a favor de los varones cuando la situación laboral se deterioró luego de 1918 (Ascolani, 2018), mientras que en la asociación Maestros Unidos de Mendoza, la conducción femenina, adherente a ideas de izquierda, se mantuvo durante la huelga de 1919 (Crespi, 1997).

La elección de mujeres jóvenes como protagonistas de la escolarización, como agentes de civilización, tuvo consecuencias muy importantes para la historia del sistema educativo y configuró

fuertemente la feminización del trabajo docente. Algunas escuelas nacieron como mixtas y luego fueron reconvertidas a Escuelas de Señoritas u otras fueron siempre destinadas a mujeres. Los cambios que priorizaron destinataria/os se hicieron fundamentalmente a través de la política de becas. Este recorte era concurrente con la interpelación doble según la cual las jóvenes alumnas-maestras comenzaban un camino hacia el ejercicio profesional, y a la vez eran catalogadas como sujetos dependientes, cuyo compromiso debía estar rubricado o autorizado por sus padres.

Por ejemplo, Mary O. Graham, directora de la Escuela Normal Nro. 1 de La Plata, sugería no otorgar becas a los varones para las Escuelas Normales y, pensando específicamente en la institución que dirigía, planteaba la conveniencia de que la Escuela fuera solo de niñas aduciendo que esto permitiría mayor eficacia, ya que los varones no entendían la formación de maestros como una carrera terminal.[64] En algunos casos, los hombres ejercían la profesión hasta recibirse de profesores y optaban por ocupar las cátedras del nivel medio o completaban sus estudios universitarios y ejercían sus profesiones. Entonces, mientras para las jóvenes mujeres existía terminalidad en los estudios y la consecuente inserción laboral en el ejercicio de la docencia, para los jóvenes varones ese estudio significaba el camino a completarse con un profesorado superior y ocupar los puestos políticos e intelectuales del campo pedagógico. A modo de ejemplo, es muy notable que los inspectores fueran todos varones. Aquí conviene detenerse sobre este aspecto que fue característico de los circuitos

[64] La Escuela Normal no estaba pensada como un paso previo a estudios superiores; sin embargo, se encuentran registros de la época que muestran el desagrado de algunos funcionarios al ver que algunos maestros continuaban estudiando en la universidad en lugar a dedicarse a la docencia. Esto era más frecuente entre los hombres y, por ello, en 1892 se eliminaron las becas otorgadas a los varones. Resulta ya conocida la anécdota en la que Manuel Antequeda, mejor promedio de la primera graduación de la Escuela Normal de Paraná le formuló a Sarmiento (en ese momento, presidente de la Nación) su deseo de continuar estudios universitarios de abogacía. Esto provocó en Sarmiento un enorme enojo esa vocación de Antequeda quedó trunca. Antequeda fue docente, entre otras experiencias educacionales fue maestro itinerante en la provincia de Río Negro y posteriormente fue inspector en la provincia de San Juan.

de formación de ese momento: mientras el colegio nacional era concebido como la institución por la que debía transitarse para luego ingresar a la universidad, contrariamente, la Escuela Normal era una formación con terminalidad, es decir, no prevista para continuar estudios superiores sino para insertarse en el trabajo profesional de la docencia.

Por ello, se tendía a orientar la matrícula hacia las mujeres para evitar ese rasgo que era entendido como una digresión o una "desnaturalización" de su función, llevada adelante fundamentalmente por hombres. La perspectiva sobre la mujer que completaba esta estrategia la ubicaba como un sujeto con menores pretensiones de formación e inclusión laboral, con menor autonomía jurídica y política y se le adjudicaban mayores disposiciones para roles subalternos.

Las medidas tendientes a desalentar la formación de los varones a través del direccionamiento de becas y escasa remuneración contribuyeron a la preponderancia femenina. Eso iba acompañado de un discurso "científico" de la época que posicionaba a la mujer como "maestra natural". Las mujeres madres debían ser "ángeles del hogar", único lugar simbólico y material de existencia natural y feliz (Nari, 1995).

Esta característica nacional debe ser mirada en la especificidad de cada experiencia local. Por ejemplo, cuando se analizan los seguimientos hechos hacia las egresadas y los egresados por algunas escuelas se encuentran casos, pocos, que habían continuado estudios superiores. Debe decirse que si bien el circuito de la Escuela Normal no fue previsto para tener continuidad en la universidad (como si lo estaba para los colegios nacionales) es posible pensar que no había una prohibición taxativa. Por ejemplo, para el año 1900, 7 de las egresadas de la Escuela Normal 1 de La Plata seguían estudios universitarios. Aun no habiendo una prohibición taxativa, esa ausencia de intercambiabilidad entre los circuitos se daba por factores económicos, pero también, muy especialmente, con un discurso acerca del lugar que las mujeres podían tener en las instituciones, revestido

de fuertes elementos vocacionales ligados a tareas promovidas como extensión del mundo doméstico y maternal.

En esta dinámica, conviene resaltar la figura de Raquel Camaña (1883-1915), una educadora normalista que a comienzos de siglo XX planteó debates cruciales para el fortalecimiento de la escuela y la expansión de los problemas atendidos por el sistema escolar, planteando temas irresueltos y otros de los que el sistema escolar no se había ocupado aún (Southwell, 2015).[65] Ella intentó, en 1910, impartir la cátedra de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires pero le fue negado por ser mujer.[66] Pese a su corta vida, tuvo una presencia destacada en numerosos eventos oficiales que vinculaban la preocupación por la higiene que, en el clima de su época, involucraba fuertes consideraciones sobre los comportamientos sociales y humanos, el lugar social de la mujer y el rol que jugaban las instituciones educacionales sobre ellos (Southwell, 2015). Camaña tuvo una destacada actuación en el Primer Congreso Femenino del Comité Pro-Sufragio Femenino realizado en 1907. En 1910, concurrió como representante oficial al Congreso de Higiene Escolar que se realizó en París y posteriormente, junto con otras mujeres pujantes y renovadoras de ese momento, organizó en 1913 el Primer Congreso del Niño.[67] Su pensamiento social y político estuvo emparentado con el socialismo argentino. Luego de su muerte, la editorial La cultura argentina, dirigida por José Ingenieros, publicó dos de sus obras: *Pedagogía social* (1916), con prólogo

[65] Se formó en pleno auge del normalismo, en la escuela de Lenguas Vivas y en la Escuela Normal Nro. 1 de La Plata con Mary O. Graham.

[66] En la escasa información y análisis que existe sobre esta educadora, este rechazo quedó asociado a su condición de mujer por la explicación de su propia protagonista. Camaña reflexionó en "El prejuicio sexual y el Profesorado en la Facultad de Filosofía y Letras" (*Revista de Derecho, Historia y Letras*, Tomo 37, XXXVII, 1910, pp. 575-596). Sin embargo, deberían incorporarse también las tensiones producidas entre las universidades y el circuito de las escuelas normales que cuidaban celosamente de que en sus claustros se integraran los educadores formados en sus propias filas.

[67] Sobre este evento escribió junto con Julieta Lanteri en *Revista de Derecho, Historia y Letras*, Tomo XLIII, pp. 19-27, 1912.

de José Zubiaur[68] y *El dilettantismo sentimental* (1918), prologado por Alicia Moreau de Justo.

Asimismo, postulaba enfáticamente una educación integral (y esta era el corazón de su noción de educación) que contuviera un sujeto pedagógico integrado por la religiosidad humana, que debía buscar los modos plenos de ser humano. Y en esa plenitud, la coeducación y la sexualidad tenían un lugar primordial. Religiosidad e instinto de procreación se articulaban en aquella interpelación subjetiva a través de un elemento que era eje curricular: la educación sexual. Camaña era una socialista argentina de comienzos del siglo XX, por lo tanto, su mirada no dejaba de estar conectada al discurso biologicista de su época. En ese marco, su noción de la educación sexual se aproximaba a razones de profilaxis social (término que utiliza literalmente en sus textos). Entendía que la sexualidad era la fuente desde la cual se conformaba el sujeto social, a la cual considera moldeable, al punto de otorgar a la educación un papel distinto al que le reconocía el psicoanálisis. La educación sexual de las masas populares tenía la finalidad de enseñarles una procreación

[68] José Zubiaur nació en 1856 en Paraná. Realizó sus estudios secundarios en el Colegio Nacional de Concepción del Uruguay. Ya diplomado, entre 1876 y 1878, se desempeñó como celador, bibliotecario y profesor de Aritmética en esa institución. Allí creó el Internado "La Fraternidad" para que pudieran estudiar los jóvenes de Concepción. Entre 1879 y 1881 fundó "Escuela Primaria Franklin". Fue miembro destacado de la Logia G. Washington. En 1884 obtuvo el título de abogado en la Universidad de Buenos Aires, con la tesis "La protección del niño". En ese mismo año fue designado auxiliar de la Inspección de Colegios Nacionales y Escuelas Normales. En 1885 ocupó el puesto de Sub-Inspector de la Inspección de Colegios Nacionales y Escuelas Normales. En 1888 ascendió al puesto de Inspector de Colegios Nacionales y Escuelas Normales. En 1889 los representantes del gobierno nacional y las provincias de Entre Ríos y Corrientes lo enviaron a la Exposición Universal de París y de allí a Estados Unidos. En 1892 fue nombrado Rector del Colegio Nacional de Concepción del Uruguay. En 1899 renunció al Rectorado y aceptó la Dirección de la División de Instrucción Pública. Luego fue nombrado vocal del Consejo Nacional de Educación (1900-1911). Desde ese puesto propició la supresión de los exámenes en la escuela primaria, la eliminación de las penitencias; la adopción del horario discontinuo; la fundación de las excursiones escolares, el nombramiento de maestros y profesores normales para los puestos públicos y a la argentinización de la enseñanza primaria. En 1911 renunció al cargo de vocal del CNE y en 1912 solicitó su retiro al P. E. de la Nación. En su trayectoria, hasta 1912, había publicado 28 folletos de divulgación didáctica (Lanzillotta, 2014).

consciente, "ilustrada". Se trataba de que abordaran con alegría la "civilización del instinto sexual". Estas concepciones no estaban articuladas a una noción soberana de lo femenino, sino que el hombre era ubicado como modelo y la femineidad se concebía articulada a la familia y atravesada por la maternidad (Southwell, 2015).

Hay que decir que, así como la formación docente buscó especialmente una destinataria femenina, la coeducación, la enseñanza conjunta, alcanzó cierto extendido consenso en la Argentina que transitaba el cambio de un siglo a otro, después de que esa modalidad había tenido importantes resistencias durante el siglo XIX. Si bien Juana Manso había recibido un sistemático rechazo a su propuesta de coeducación en el siglo XIX, las primeras décadas del siglo XX mostraban un nivel primario del sistema educativo con una fisonomía mixta.[69]

Silvia Yannoulas (1996) analizó el desarrollo del sistema educativo argentino vinculado a la histórica división sexual del trabajo, en términos de que "la incorporación de las mujeres a la formación y la profesión docente permite comprender mejor el significado de las diferencias e igualdades de hombres y mujeres en el proceso de organización de los estados nacionales y sus respectivos sistemas educativos" (Yannoulas, 1996, p. 11). Por otro lado, la especificidad de la tarea docente podía definirse según los siguientes criterios:

> A- El tipo de contrato que regula el ejercicio de su profesión: el docente es un profesional subalterno y asalariado, al cual se le asigna

[69] La prédica de Raquel Camaña tenía un sentido de transformar su entorno dado que la existencia de escuelas mixtas no era aún muy extendida. Sólo para dar un ejemplo, esa educadora trabajaba en la Escuela Normal Nro. 1 de La Plata y en esa misma ciudad la mayor parte de las escuelas creadas entre 1883 y 1884 estaban separadas por género: Escuela Nro. 1 de Varones (funcionando en una casilla de madera en calle 5 e/45 y 46) con curso nocturno para adultos; en esa misma cuadra se estableció la Escuela Nro. 2 de Niñas (en otra casilla de madera), Escuela Nro. 3 de Varones (en 9 e/ 47 y 48), la Nro. 4 Mixta en la misma ubicación, la Nro. 5 de Varones (en 1 e/41 y 42), la Nro. 6 Mixta (en el barrio de Tolosa), la Nro. 10 de Varones (en calle 117) y la Nro. 11 Mixta (en el barrio de Los Hornos de Bello); Nro. 12 Mixta (en 41 e/ 22 y 23) (Bonafina, s/d). Estas creaciones estuvieron motorizadas por el Inspector Santa Olalla (diario *El Día*, número 204, del 9 de noviembre de 1884).

> la tarea de transmitir distinto tipo de saberes (valores, saberes instrumentales, información, normas de conducta). B- La relación con el conocimiento o formación académica, el docente es un profesional que domina ciertas áreas de conocimiento por ser capacitados (...) para transmitir, los docentes no se constituyeron en productores o críticos del conocimiento que ellos mismos transmiten. C- La relación con la infancia o la formación pedagógica: el docente es un profesional que trabaja con la infancia y debe entrenar las capacidades y metodologías específicas para ello. D- La relación simbólica del docente con la sociedad en el "sacerdote" o mediador indiscutible entre el saber legitimado y la sociedad. Se trata, de un subalterno poderoso. E- La conformación de una "mentalidad" particular vinculada a la formación, el tipo de ocupación y el modo de vida propios de los profesionales (Yannoulas, 1996, p. 45).

De este modo, al analizar el proceso de profesionalización docente, la autora planteó que el número de mujeres fue siempre mayor que el de hombres, y denomina el acceso masivo de mano de obra femenina a una determinada profesión como *feminilización*, asociada a cuestiones materiales de existencia y simbólicas de un presunto "deber ser" o poder realizarse como tales, efecto que describe como *feminización*.

Graciela Morgade (1997) investigó los antecedentes y luchas de las educadoras argentinas e hizo hincapié en un análisis de la visibilidad e inserción material de las mujeres en la estructura escolar argentina, al tiempo que describió las condiciones de subordinación y opresión femenina, junto al desarrollo de un proceso de feminización de la docencia en términos cuantitativo y cualitativo. Pues, por entonces, la función moralizadora de la escuela y el respeto por los valores hegemónicos contribuyó sobremanera al disciplinamiento de la futura mano de obra "mediante la aplicación de una variada red de estrategias político-culturales" (Morgade, 1997, p. 85).

Las referencias anteriores no solo dan cuenta de la importancia otorgada a las mujeres para el ejercicio de la docencia de nivel primario sino también el carácter de "trabajadoras baratas" en el que ellas

eran incluidas. Junto al avance de la institucionalización y la regulación del Estado, las mujeres fueron incorporándose en esa tarea en una doble condición de apertura hacia el espacio público y el mundo laboral y, a la vez, posicionándolas en un lugar de subalternidad y falta de autonomía. En esas coordenadas se fue desarrollando una feminización del trabajo de enseñar. La escasa autonomía de la que disponían las mujeres con relación a asuntos políticos (por ejemplo, no pudieron votar hasta 1947), jurídicos (no podían realizar operaciones financieras sin autorización de su padre o marido, por ejemplo) y sociales en general, fortalecieron el carácter subalterno que se les asignó. También hubo una denodada, difícil y creciente lucha para modificar este rol asignado a la mujer que dio frutos una vez avanzado el siglo XX.

Asociacionismo y sindicalización

Como ya hemos dicho, la consolidación de la docencia tuvo el carácter de una actividad intelectual a la vez que subordinada, dado que las finalidades políticas de su trabajo se resolvían fuera de su alcance. La fortaleza y la autonomía profesional que le estaba destinada residía en robustecer técnica y metodológicamente su trabajo, en procura de alcanzar de modo eficiente la finalidad establecida, centralmente, desde la prescripción estatal. Esta característica de subordinación y escasa autonomía, más allá de que en todas las épocas hubo quienes alzaron voces alternativas, se extendió como rasgo a las condiciones laborales.

Distintas fuentes ponen de manifiesto que la docencia fue interpelada desde nociones de abnegación y sacrificio. Uno de los aspectos que constituyó este rasgo fue el modo en que esa tarea era remunerada:

> Dicho personal está míseramente remunerado, siendo esto lo que hace difícil hallar buenos maestros, en un pueblo como este donde

> la actividad e inteligencia encuentran recompensas halagüeñas, dudoso es que pueden consagrarse por el sueldo mezquino de 20 o 25 pesos bolivianos, que es lo que ganan los ayudantes, nombre que se les da porque enseñan a los pequeñuelos (Informe del Inspector Manuel Antequeda, 1883).[70]

El anarquismo y el socialismo dieron sus primeros pasos en el Río de la Plata a comienzos de la década de 1870, al surgir en la ciudad de Buenos Aires las primeras filiales americanas de la *Asociación Internacional de Trabajadores* (AIT), en sintonía directa con otros países latinoamericanos como México, Cuba, Puerto Rico, Uruguay y Brasil (Acri, 2012). En 1881 (es decir, en pleno despliegue del modelo normalista) se desarrolló en San Luis la primera huelga docente de la que se tiene registro. Allí, las maestras de la Escuela Graduada y Superior de la Provincia reclamaban ocho meses de salarios adeudados, así como la reducción salarial y el despido de alguna/os trabajadores del sector público. Las huelguistas contactaron a Sarmiento y buscaron que se diera noticia de su huelga a través del *Monitor de la Educación Común.* Como resultado de ello, las maestras fueron despedidas; en el fundamento de la medida se planteaba el peligroso ejemplo que ellas significaban por considerarse trabajadoras asalariadas en condiciones de reclamar por sus condiciones salariales.[71] ¿Qué hacía que estas maestras creyeran productiva la interlocución con Sarmiento sobre este tema? ¿Su inscripción en el discurso normalista hacía prevalecer la noción de lo justo por sobre la abnegación? Esto abre la posibilidad de preguntarse por la pluralidad de sentidos incluidos dentro del discurso normalista y las múltiples posiciones de sujeto que pudo albergar desde su origen y en toda su larga historia posterior.[72] Hace

[70] Antequeda, Manuel (1883). Informes de los inspectores de Escuelas en las Provincias de Salta, Tucumán, la Rioja y Mendoza. *El Monitor de la Educación Común*. Nº 26 Año II.
[71] Este caso se explora también en la tesis de Martín Acri, 2012.
[72] Desde la perspectiva que adoptamos (Laclau y Mouffe, 1985), hablar de sujeto remite a posiciones de sujeto en el interior de un discurso. Las posiciones de sujeto configuran una serie de posiciones diferenciales, es decir, que se despliegan en diálogo, reacción o contraposición con las otras. Ninguna de ellas puede constituirse como una posición separada de las otras (Laclau y Mouffe, 1985).

años atrás, Puiggrós (1990) desarrolló esta idea de la diversidad de sentidos contenidos en el discurso sarmientino, a partir de lo cual se distinguieron las dos corrientes dentro del normalismo que hemos mencionado (normalizadores y democrático radicalizados) cuyas diferencias tenían su origen en la interpretación o énfasis en distintos sentidos de aquel discurso.

Por otro lado, las autoridades político-educativas se esforzaban por prescribir la apoliticidad del oficio. A modo de ejemplo, un decreto del Poder Ejecutivo Nacional de 1899, remitido por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública a las Escuelas Normales y Colegios Nacionales, revelaba una preocupación por diferenciar la actividad técnica, pedagógica y administrativa de la actividad política.[73]

Muchas veces se giraba el dinero para el pago de salarios de forma irregular y con varios meses adeudados, lo que agravaba aún más la condición de inestabilidad laboral e impedía generalmente el desempeño de sus actividades. En este sentido, son innumerables los ejemplos reflejados en las fuentes sobre tales cuestiones y, sin lugar a dudas, era un verdadero apostolado ser docente bajo tales condiciones de trabajo: abnegación, humildad y sacrificio material. Los docentes asumían así "un carácter de predicadores laicos, mientras su tarea se convertía en misión, predicaban la doctrina del Estado y la misión salvadora que realizaban no parecía estar atravesada por intereses tan materiales como el salario" (Vázquez Gamboa, Mario; De Acha y Fernández, 2007, p. 21). Pero, "en la práctica, este modelo voluntarista, vocacionista, producía ciertos desfasajes. Así como

[73] Decreto del Poder Ejecutivo Nacional. 16 de enero de 1899: "En el propósito de que el personal directivo y docente de los Establecimientos de instrucción secundaria, normal y especial se consagre principalmente a los deberes que la enseñanza le impone, libre, en lo posible, de preocupaciones de otra índole o de influencias extrañas a las del anhelo de saber para enseñar, y resuelto el Gobierno a corregir vicios inveterados que conspiran contra la estabilidad de los buenos profesores y los desvían a menudo de su noble misión, en detrimento evidente de la instrucción pública;(...) El presidente de la República decreta: Art. 1º Se prohíbe, bajo pena de separación, al personal directivo y docente de los Establecimientos de educación secundaria, normal y especial, ejercer funciones oficiales, rentadas o gratuitas, permanentes o transitorias, en los Poderes Públicos de Provincia o sus Municipalidades".

muchos maestros una vez recibidos ejercían otras ocupaciones, otros, en cambio, si bien se dedicaban a la docencia aspiraban a cargos jerárquicos" (Alliaud, 1992, p. 91).

Con la huelga mencionada comenzó un camino de demandas por mejores condiciones laborales y, a la vez, fue creándose legitimidad en el establecimiento de asociaciones y agremiaciones. Estas instituciones tuvieron motivaciones distintas y, en ocasiones, articuladas: aquellas que tenían finalidades de promoción de la enseñanza, así como también aquellas más vinculadas a demandas laborales con perfiles sindicales y reinvindicativos que también procuraban al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza. Ejemplos de ambos modelos fue la creación, en 1886, de la Asociación Nacional de Educación con sede en Buenos Aires y con el propósito de realización de conferencias, congresos y, en general, la promoción de la enseñanza. Por otro lado, en 1901 se creó la Asociación de Maestros de la provincia de Buenos Aires para promover la profesionalización de sus agremiados bajo el marco simbólico del ideario sarmientino. Sus conferencias, biblioteca y revista fueron de significativa importancia en los años que siguieron.

Esas organizaciones se proponían incidir sobre leyes y reglamentos y para proteger a las y los docentes de arbitrariedades. Estas finalidades dan cuenta de un sistema cuya incidencia de la/os agentes en la normativa era factible de ser pensada. También estas iniciativas dan cuenta de la existencia de arbitrariedades hacia el trabajo docente que requerían de la defensa corporativa. Surgieron así formas embrionarias de asociaciones y gremios en distintas provincias a partir de situaciones salariales y laborales: en Santa Fe en 1884 se creó la Sociedad Unión del Magisterio; en 1901 se creó en Coronda el Círculo del Magisterio y en 1902 surgió la Revista *La Cultura* para defender los intereses del gremio. También la Liga de Maestros fue creada en la provincia de San Juan en 1892 y en 1905 se fundó en Tucumán el Círculo del Magisterio. Para el sector de los profesores, se creó en 1903 la Asociación Nacional del Profesorado que aglutinaba a los profesores no titulados y, en 1908, el Centro de Profesores

Diplomados de la Enseñanza Secundaria. Esta diferenciación con el grupo anterior incorporaba la referencia a los avances que el Estado hacía en la regulación del trabajo docente a través de la titulación.

En 1911 se desarrolló el Congreso Pedagógico de la Liga Nacional de Maestros en San Juan. Esta Liga incluía docentes libertarios y socialistas y tenía una relación cercana a la Liga de Educación Racionalista, pero además tenía especial llegada entre docentes del interior, especialmente del norte argentino (Mannochi, 2013). Según Zanotti, en diversos puntos del interior, especialmente en el norte, las economías en regresión de la transición entre el siglo XIX y comienzos del XX, hacían de la docencia la única significativa opción laboral con la que contaban los jóvenes varones (Zanotti, 1960).

En el marco de estas experiencias, vale la pena detenerse someramente en la figura del santafecino Julio R. Barcos (1883-1960), quien militó en las ideas libertarias y fue un educador que manifestó clara adhesión por la escuela alternativa a la estatal, sustentada sobre los principios del proyecto educativo racionalista, con fuertes críticas a la pedagogía estatal, normalizadora y pseudocientífica (Arata, 2013). Entre 1907 y 1909, Barcos se desempeñó como director de la Escuela Laica de Lanús y de la Escuela Moderna de Buenos Aires[74], dos significativas experiencias educativas libertarias de la primera década del siglo XX. La escuela de Lanús, provincia de Buenos Aires, fue creada por la Sociedad de Educación de esa localidad, en la que confluían liberales, socialistas y anarquistas. A pesar de compartir algunos principios educativos (el carácter laico y científico de la

[74] Las disputas en torno a la Escuela Laica de Lanús mostraron la confrontación entre anarquistas y socialistas. Su primera directora Ramona Ferreira, adhería a las ideas socialistas. A pocos días de haber asumido el cargo, los miembros anarquistas de la comisión directiva de la Sociedad Popular de Educación Laica la cuestionaron por «autoritaria, de oponerse a la educación mixta y de violar los principios del librepensamiento» (Suriano, 2001, p. 238), por lo que ella renunció y se designó director a Julio Barcos quien, junto a la maestra Corona López, asumieron la conducción de la escuela (Arata, 2013, p. 20). En 1907, Barcos dejó de la dirección para asumir una nueva iniciativa: la Escuela Moderna de Buenos Aires, ubicada en el barrio de La Boca en la Capital Federal.

enseñanza, por ejemplo), las fricciones entre los dos últimos sectores fueron intensas. En general, más allá de esta experiencia específica, los anarquistas tenían una alta posición beligerante hacia socialistas y comunistas. A diferencia de las y los anarquistas, "los socialistas pensaban que la escuela pública era mejorable" (Barrancos, 1991, p. 9). Christian Ferrer destacó que las ideas libertarias crecieron durante la primera década del siglo XX. Hacia 1910 las autoridades policiales estimaban que las y los anarquistas en la Argentina ascendían a seis mil. La prensa liberal, la ciencia jurídica y la criminología (en sintonía con el discurso estatal) presentaba al anarquista como un monstruo, y se lo asociaba a la sedición, el caos y la clandestinidad (Ferrer, 2004).

También existió una revista llamada *La Escuela Popular* que se distribuyó en Buenos Aires mensualmente entre 1913 a 1914, dirigida por Julio R. Barcos y administrada por Ramón Guimil. Su impulsora era la Liga de Educación Racionalista, que se había formado como tal en 1912.[75] Un rasgo distintivo de la pedagogía anarquista fue su valo-

[75] En las primeras páginas de todos los números se encontraban las bases y fines de la Liga de Educación Racionalista, que representaba una especie de legado pedagógico del órgano:
"Artículo 1º- queda constituido con el nombre de Liga de Educación Racionalista, una asociación popular cuyos fines son los siguientes: a) Educación Racionalista. b) reformar la escuela actual para elaborar un sistema de educación y un plan de enseñanza que realice el concepto científico y humanitario de la pedagogía moderna. c) llevar a la práctica este concepto por la fundación de escuelas racionalistas que serán campos de experimentación de ese plan y sistema.
Artículo 2º: Acepta como principio de acción que el problema de la educación debe ser considerado desde el punto de vista social y desde el punto de vista individual.
a) la escuela debe preparar en cada educando un alimento útil a la colectividad y siendo el progreso la condición de vida de esta hará de cada niño un ideal de mejoramiento integral de la vida, orientará a los espíritus en formación hacia el futuro, no hacia el pasado. b) la instrucción no es todo. Debe intentarse el desarrollo equilibrado y armónico de todas las actitudes y tendencias para formar al hombre sano de mente clara y sin prejuicios cuya base sea la solidaridad social. c) debe partir del conocimiento exacto de la naturaleza física y psíquica del niño e inspirarse en los métodos de la ciencia. d) se desechará todo dogma y todo hecho que no tenga otro apoyo que la autoridad o la tradición. e) La escuela no debe imponer; debe de mostrar y persuadir". Las mencionadas bases y fines expresan que la educación societaria deberá proporcionar una enseñanza amplia, universalista, productiva y racional.

ración tanto de la ciencia como de la formación estética a través del arte. Se basaba en una convicción acerca de que el conocimiento de la naturaleza necesariamente acrecentaba las posibilidades de autonomía de la sociedad y de niñas y niños y ello era posible en el marco del desarrollo pleno de la razón. Esta visión implicaba educar valorando el futuro y criticando fuertemente las materias vinculadas a la historia, porque partían de un relato hegemónico que no resultaba de interés desde la perspectiva anarquista. Barcos expresaba en un artículo publicado en la revista *La Educación Popular*:

> Durante el día este salón se convierte en sala de estudio, taller de planchado y labores o clase de dibujo. Esta es la sala de geografía, esa la de historia, aquella la de ciencias naturales, la de más allá un laboratorio en construcción de física y química (...). Un sistema de educación completa sería aquel que formase individualidades originales y robustas, capaces de contrarrestar las fuerzas anuladoras del ambiente y bastarse en todo momento a sí mismo. Formar el carácter. La voluntad es la piedra angular del carácter y también de la dignidad personas de los hombres. Sin el ámbito del trabajo que estimula nuestra voluntad diariamente, hasta el genio fracasa (Barcos, 1913, s/d).

Barcos cuestionó ferozmente a la escuela y

> contribuyó a elaborar una representación de la cultura escolar a contrapelo del relato pedagógico oficial, donde las escuelas eran representadas como “presidios” y la atmosfera que la rodeaba “conventual y carcelaria”; desde su perspectiva, una marcha escolar era “un plantón en la calle”, el pupitre “la evolución del cepo”, y el examen “un crimen”; para el educador santafesino, el maestro era un “anacoreta de la cultura moderna”, las escuelas normales “fábricas de maestros” y el Consejo Nacional de Educación, “el más perfecto de los laberintos administrativos” (Arata, 2013, p. 15).

Barcos fue también vicepresidente de la Liga Nacional de Maestros y presidente de la Liga de Educación Racionalista. Los líderes de la Liga cuestionaban al Consejo Nacional de Educación por excesiva

burocracia, “falso patrioterismo” y despotismo (Arata, 2013). También Barcos entendía a la coeducación en sus dimensiones social y sexual: la coeducación social se refería a una alternativa para contrarrestar la exclusión de niñas, niños pobres y jóvenes de la escolaridad común y su encierro en las instituciones de la minoridad. Por otra parte, postulaba la idea de educación sexual, que tenía puntos de convergencia con posiciones feministas de la época (Barcos, 1927). Posteriormente, fue alejándose de posiciones revolucionarias y fue adoptando una perspectiva reformista hacia la década de 1920, aunque esto no significó una renuncia al carácter crítico de sus intervenciones. Finalmente, su participación en el debate pedagógico constituyó un esfuerzo por cambiar no solo los contenidos, sino los términos del debate pedagógico nacional (Arata, 2013), lo que impulsó también como inspector de escuelas para el Consejo Nacional de Educación en 1920.

En el clima político que generó la sanción de la Ley Sáenz Peña que consagró el voto universal y secreto para los varones, las agremiaciones docentes disputaron en el terreno de las representaciones buscando expandir los alcances del nuevo clima político y sus mecanismos institucionales. A través de nucleamientos de diferentes asociaciones docentes del país buscaban reconocimiento y participación política, a partir de la representación gremial docente. Raúl B. Díaz fue un activo impulsor de esta idea. En el Congreso Nacional de docentes realizado en Córdoba de 1912, Díaz propuso que la presidencia del CNE debía estar ocupada “por un educador con verdadera autoridad profesional” y Carlos Vergara propuso la representación política de los maestros en el Congreso Nacional. La idea de sumar voluntades se articulaba con el surgimiento de numerosas asociaciones docentes que procuraban formar una confederación -que en la retórica de Julio Barcos aparecía como la “república del magisterio”.[76]

[76] Barcos, J. Discurso pronunciado en la Congreso constituyente de la Confederación Nacional de Maestros, Buenos Aires, 9 de marzo de 1914 con el título “Confederación del Magisterio. Su organización” (*Revista de Educación de los Territorios Nacionales*, p. 41).

Finalmente, el Congreso constituyente de la Confederación Nacional de Maestros, llevado a cabo en Buenos Aires en 1914.[77]

El proyecto anarquista, aun con divergencias dentro del mismo movimiento, mantuvo irreductible la idea de construir una escuela autogestiva propia, opuesta a la hegemónica modernizante, sobre todo en el período de 1890-1913. Suriano analiza que los anarquistas disputaban el monopolio de la enseñanza ejercido por el Estado por dos razones: en primer lugar, porque tendía a reproducir las desigualdades sociales, mantener los privilegios y garantizarlos y avalar la reproducción de los grupos dominantes y, por el otro, por difundir una educación patriótica y nacional, que construían ficticias opciones sociales y políticas.

Para el anarquismo la educación oficial constituía una de las principales herramientas de dominación y alienación para someter a las masas trabajadoras. Les preocupaba el control y el monopolio ejercido por el Estado en la educación. Dora Barrancos (1990) analiza que las tareas desiguales de las labores escolares a partir de una diferencia sexual responden a un espíritu de época; asimismo, cita el programa de una experiencia realizada en Mar del Plata por parte de la comunidad libertaria en la cual se establecía:

[77] Las asociaciones que enviaron delegados al Congreso Constituyente de la Confederación Nacional del Magisterio, cuyo orígenes reconocidos fueron el Congreso Pedagógico de San Juan de 1911, fueron quince entidades: "la Liga Nacional de Maestros, El Magisterio, la Asociación de Educación Física, la Liga Nacional de Educación y la Liga de Educación Racionalista de esta Capital, las asociaciones de maestros de la Provincia de Buenos Aires, de Mendoza, de San Juan, de Catamarca, de Salta, la Sociedad del Profesorado y del Magisterio del Rosario, la Liga del Magisterio de Santiago del Estero, la Asociación de Maestros Raúl B. Díaz de Misiones, Asociación de Maestros de Neuquén, la Asociación de Maestros Primer Centenario de Mayo de Pampa Central y el círculo de Magisterio de Tucumán [...] La comisión quiere dejar constancia de que en esta su tarea no ha buscado el apoyo oficial, no como una significación de resistencia a las autoridades constituidas, sino considerando de que este importante movimiento argentino debía ser obra de su propio esfuerzo, levantan- do así una barrera entre el porvenir que abre su aurora en este instante y el pasado en que el estado providencia ejercía un despotismo mayor cuanto más le abandonaban sus derechos, garantías y deberes los ciudadanos y los gremios[...] (Barcos, J. *Revista de Educación de los Territorios Nacionales*, 09 de marzo de 1914, p. 35).

> La enseñanza será mixta, se sigue el propósito de preparar una humanidad verdaderamente fraternal sin distinción de clases ni de sexo. Los ejercicios físicos y trabajos manuales, al mismo tiempo que robustecen el organismo infantil, tienden a inculcar en el niño el amor al trabajo, por ello en la escuela funcionará para las niñas un turno de labores femeniles, y a los niños se les enseñará agricultura y se les hará trabajar la tierra siempre que sus condiciones físicas lo permitan. (*La Protesta*, 28 de agosto de 1907, citado en Barrancos, 1990, p. 124)

En 1912 la Liga Nacional de Maestros llamó a huelga a las y los docentes primarios de la ciudad de Buenos Aires y demandó un aumento del 30 % de salario. El movimiento contaba con el respaldo de 3.291 maestros y despertaba, en un primer momento, el elogio del diario *La Nación* que festejaba el fin del silencio del "pobre maestro", que "cruza como una sombra rumbo al aula en la que debe realizar el ideal de educar al pueblo para que haya una grande y culta sociedad nacional" (*La Nación*, 4 de junio de 1912 citado por Manocchi, 2013). El movimiento no obtuvo el apoyo que esperaban quienes se comprometieron en ello, un grupo pequeño de educadores. También se produjeron ácidas críticas en la prensa que las y los cuestionaban por su deber de inculcar la disciplina y la cultura, argumentando que no tenían permitido "envilecerse" utilizando un método proletario por excelencia, calificando los reclamos como "pequeñeces materiales" y "movimientos impertinentes" (*La Nación*, 2 de agosto de 1912 citado por Manocchi, 2013).

Una posición distinta desplegaba *El Monitor de la Educación Común* que planteaba que una maestra no podía llevar ropa anticuada y calzado ordinario y deforme, un/a docente no debía vestir los trajecitos baratos de Gath y Chávez. En el mismo número de *El Monitor*, Rosario Vera Peñaloza (1873-1950) afirmaba que las maestras debían mejorar la posición social en las escuelas, pero también en la valoración social, para superar los prejuicios de las clases altas que miraban a ese actor social con desdén y valoraban despectivamente la formación normalista (*El Monitor de la Educación Común*, 4 de

octubre de 1912). De cualquier manera, Vera Peñaloza no adhería a las medidas tomadas por la Liga Nacional de Maestros, porque entendía que se trataba de modos "ajenos" mientras que para la Liga significaba el despliegue de deberes cívicos y virtudes que convertirían al docente en el "abanderado del pueblo".

Con esta experiencia como inicio fueron generalizándose conflictos en torno a demandas de mejoras salariales, condiciones de trabajo, cambios en el sistema de ingreso y acceso a los cargos jerárquicos, falta de materiales, problemas edilicios, cesanteo de docentes y arbitrariedades del personal jerárquico. El 10 de junio de 1916, en el Salón de Actos del diario *La Prensa* se creó la Confederación Nacional de Maestros que impulsó, en las décadas siguientes, movilizaciones y protestas por esos motivos y por la mejora de la formación docente, resolver los problemas de jubilación, la formación de Consejos Escolares locales constituidos por padres y docentes, los tribunales de disciplina y ascensos integrados por docentes y la unificación del título para la enseñanza primaria y secundaria (Nigro, 1984). Esas fueron demandas de esas primeras décadas, pero no el cuestionamiento al capitalismo o las políticas educativas del naciente Estado oligárquico-conservador (Acri, 2012).

El normalismo era un eje configurador no solo al interior del campo pedagógico sino también fuera de él, ya que construyó una imagen social y política del educador. Las imágenes de los docentes como pilares centrales del proyecto civilizador estatal, como "servidores públicos" y "funcionarios del Estado", se articularon con aquellas que interpelaron a los maestros como "ejemplos morales", "sacerdotes laicos" y "apóstoles del saber", fortaleciendo los procesos de construcción de una idea de nación de acuerdo con los patrones culturales y políticos de los grupos dominantes (Weinberg, 1995; Puiggrós, 1990). En ese marco, las reivindicaciones laborales eran impensadas por quienes conducían el Estado ya que las necesidades individuales o las dificultades de la tarea estaban subordinadas a los propósitos de la misión civilizadora. Esa construcción de subalternidad se resquebrajó tempranamente y empezó a dar cuenta de los

problemas sociales y de clase que el modelo llevaba implícito en su interior, aunque parte de su estrategia de construcción era acallarlos e invisibilizarlos. El trabajo docente se iba configurando, así como un trabajador profesional no manual con carisma, prestigio y un ingreso determinado, surgido del proceso histórico de profesionalización.

Pedagogía científica, moral y normalización. El positivismo como enunciación

La consolidación del proyecto educativo centralista y liberal, a manos de las distintas fracciones de la clase dominante, implicó el desarrollo de un discurso que interpelaba una construcción de ciudadanía liberada de particularismos, en una asimilación social fragmentada en jerarquías. Ese discurso cultural implicó el desarrollo de nociones políticas, intelectuales, estéticas y pedagógicas y tuvo también un componente significativo en la perspectiva positivista. En ese contexto, el positivismo debe ser entendido como un movimiento intelectual amplio y de gran alcance que, desde la segunda mitad del siglo XIX, incluía tanto una renovación filosófica como un plan de regeneración social: un programa educativo, una forma de religión, una escuela de filosofía y una fase del socialismo que propuso reformas universales de las ciencias y todas las esferas humanas (Dussel, 2007).

La línea "positiva" trazada por Pedro Scalabrini en la Escuela Normal de Paraná fue cobrando fuerza a través del trabajo de distintos educadores como Víctor Mercante (1870-1934) y Rodolfo Senet (1872-1938), así como de intelectuales como José María Ramos Mejía (1849-1914), quien fue presidente del Consejo Nacional de Educación entre 1908 y 1913, José Ingenieros (1877-1925) y Carlos Octavio Bunge (1875-1918). Junto con otros pensadores de la época, intervinieron en la conformación de una nación concentrándose en las actividades médicas destinadas al control de la salud pública, la clínica, ideas jurídicas asociadas con un análisis ideológico moralista, la difusión

de las ideas darwinianas, la aplicación de prescripciones lombrosianas, todas ellas relacionadas con el sistema educativo nacional. Debe decirse también que este modelo médico sufrió una transformación en el lenguaje escolar, tomando características propias y peculiares en diálogo con la escolarización. También, como lo ha caracterizado Dussel (2013) había en ellos una apuesta por la enseñanza y la superación del determinismo biológico. Esta pedagogía tuvo un especial desarrollo a través de la creación de la Sección Pedagógica (creada en 1906) y la Facultad de Ciencias de la Educación (1914) creadas sucesivamente en la Universidad Nacional de La Plata. Ese espacio institucional se abocó especialmente a la investigación psicopedagógica y la formación de profesores para el nivel secundario. Berta P. de Braslavsky, caracterizó a este importante núcleo como "la comunión entre los 'universitarios' y los 'normalistas'" (Perelstein, 1952).

Allí se desplegó una conjunción entre el desarrollo cientificista enhebrado con esa identidad tan típicamente escolar como fue el normalismo; esto marcó una constante que reaparecerá a lo largo de la historia y se traducirá en la permanente interpelación con los aconteceres del sistema educativo. La comprensión de esta característica requiere una posición conceptual referida a que la articulación de lógicas, ideas y experiencias ha generado construcciones de enorme potencialidad, por lo que es productivo dejar de lado la preocupación por identificar "expresiones puras" o subrayar sus características más esenciales y destacar, en su lugar, la eficacia del resultado de las articulaciones (Southwell, 2014).

Estos educadores vinculados al ámbito universitario posicionaron a la infancia y la pubertad en el lugar central de la acción educativa. Rodolfo Senet planteaba que era necesario estudiar "menos a la pedagogía clásica y más al alumno", lo que ponía en crisis el ideario adultocéntrico y modélico del normalismo. Para ello elaboró escritos altamente prescriptivos en los que indicaba cómo debían ser los métodos, el edificio escolar, el mobiliario, los registros de asistencia, el material didáctico, etc. (Senet, 1928). Tal vez este deslizamiento haya ido planteando una diferencia en relación con el normalismo,

que situaba al docente como norma de conocimiento y moralidad, en el centro del proceso formativo. Para esa elaboración, Senet hacía propios los principios pestalozzianos según los cuales las facultades debían cultivarse en su "orden natural", comenzar por los sentidos, dividir las cosas en sus partes componentes, proceder "paso a paso", pasar de lo simple a lo compuesto, de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto. "La medida de la instrucción no es la que el maestro puede dar, sino la que el alumno puede recibir" (Pestalozzi citado por Senet, 1928, p. 60).

La psicología que fundamentaba sus propuestas y prácticas era la psicología de las facultades. Desde esta perspectiva se nacía con una serie de las facultades que debían desarrollarse mediante el ejercicio: pensar, razonar, memorizar, percibir, etc. Mercante también articulaba bases del pensamiento herbartiano con corrientes más puramente psicológicas como la psicología de Wundt. De los desarrollos teórico-instrumentales europeos, la pedagogía positivista argentina parece haber tomado sus rasgos de experimentalidad y su preocupación por la detección y atención de los individuos anormales, lo que derivó en una proliferación de tipologías diversas para el análisis de una población más amplia que aquella clasificada originariamente como anormal. Era una psicología pedagógica como la aplicación de un tipo de psicología experimental, sus temas eran la higiene escolar, la antropometría, la fisiología, la psicología del niño anormal y normal, la "psicología animal", la pedagogía del niño normal y anormal, la "síntesis social" y la antropología e historia del niño. En suma, el centro de la indagación era el niño en situación de aprendizaje escolar. Entendían al laboratorio como el complemento indispensable para la enseñanza que buscaba su fundamento en la investigación empírica:

> [...] Es hora ya de que las escuelas normales se preocupen de dar a sus alumnos la correspondiente preparación teórico-práctica en cursos especiales de ciencias paidológicas (higiene escolar, psicopedagogía, pedagogía experimental, ortofrenia o pedagogía médica, eugenismo,

> etc.), que deben formar parte del ciclo de preparación profesional aún no establecido desgraciadamente en los planes de formación de dichos institutos (Calcagno, 1921, p. 464).
>
> En el curso de Psicopedagogía, cuyo objeto primordial es dar un fundamento científico a los métodos y procedimientos de educación y de instrucción con el conocimiento de las aptitudes del educando, realizamos integralmente el estudio experimental del sujeto escolar, considerado aislada y colectivamente, en su triple aspecto clásico -físico, intelectual y moral- y en el conjunto de sus actividades. Se trata pues, de un curso de psicología experimental aplicada, con cuyas adquisiciones, obtenidas del análisis minucioso de las condiciones y aptitudes del alumno, se procura proveer al docente de la base indispensable para la determinación de sus normas y reglas educativas y didácticas, contribuyendo así a constituir una pedagogía fundada sobre la observación y la experiencia, para hacer de ella una ciencia ante todo experimental, elaborada por la investigación y no fraguada con artificios dialécticos o disquisiciones metafísicas (Calcagno citado por Levene, 1921, p. 540).

Se trataba de producir conocimientos prácticos, normas que aportaran racionalidad y eficiencia a la educación, tanto para la labor didáctica como para las funciones directivas. De allí la necesidad de atribuir a esos grupos determinadas características psicológicas expresadas como normas, para poder operar "de manera científica" homogeneizando una población escolar que, luego era, a todas luces, heterogénea. A la vez, valoraban lo que entendían como funciones profilácticas y terapéuticas de la educación, enfoque que privilegiaban frente a las pedagogías tradicionales. Como afirma Inés Dussel (1997), el intento de Mercante fue el de alcanzar un nuevo código de determinación curricular en una ciencia pedagógica, con base psicológica y, desde allí, discutir con el *currículum* humanista enciclopédico que predominaba en la escuela secundaria.

Mercante fue director de la Escuela Normal de Mercedes (la primera normal de la provincia de Buenos Aires) y posteriormente Director General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial. Desde

ese lugar formuló la reforma educativa que llevó adelante el Ministro Saavedra Lamas en 1916, durante la presidencia de Victorino de La Plaza. En ella, logró plasmar esta intención de diversificar los recorridos de la escolaridad desde muy temprana edad. Describiremos esa reforma en el siguiente apartado, pero adelantamos que Mercante sostenía que el sistema educativo tradicional (primaria y secundaria) no reflejaba la existencia de una edad con necesidades muy específicas: la pubertad. La edad intermedia entre la infancia y la juventud requería una atención especial, que debía ser acompañado frente a la serie de decisiones que se producían en esa etapa.

Al constituirse los normalizadores como concepción hegemónica del sistema de instrucción pública, la matriz conceptual desarrollada a partir de la dicotomía "civilización o barbarie" que había configurado el discurso sarmientino se mantenía. Pero, al mismo tiempo, adquiría nuevos sentidos: la idea de civilización se articuló a la salud (salubridad, higiene, buenos hábitos) y patria, mientras que, por oposición, la noción de barbarie se homologó a la enfermedad ("los males que era necesario extirpar") y lo "antipatriótico". De este modo, el normalismo se articuló simultáneamente con dos lógicas, la de la ciencia y la patriótica, conformando un conjunto de rituales y prácticas escolares de gran perdurabilidad: un conjunto de prescripciones del Cuerpo Médico Escolar que ya hemos mencionado (acerca de la salubridad, donde se mezclaban la higiene y la moral de las personas), rituales de adoración patriótica (el saludo a la bandera todas las mañanas antes de empezar los cursos, la jura a la bandera desde muy pequeños, la adoración de la simbología patriótica), la formación en fila, la separación entre los cuerpos, los pupitres en hilera, con una determinada forma para que no afectara la columna, medidas sanitarias para evitar gérmenes que frecuentemente se mezclaban con prescripciones morales. El cosmopolitismo era entendido como un riesgo, con él venían culturas políticas (que eran juzgadas moralmente como incorrectas) que podían "infectar" el cuerpo social y producían demandas sociales crecientes que había que contener y canalizar.

Así, la escuela fue pensada como el mecanismo principal para esa finalidad. Ella debía corregir hábitos e imponer modos de vida a través de dispositivos de “ortopedia” pedagógica (Puiggrós, 1990), homogeneizar a una masa de población que se había vuelto diversa, compleja y heterogénea, y “argentinizar” en torno a una idea de nacionalidad al conjunto de personas que provenían de orígenes, experiencias y tradiciones sumamente diversas. La escuela cumplió plenamente estas tareas, volviéndose, a la vez, inclusiva, disciplinaria, otorgadora de derechos, impulsora de un orden establecido, constructora de ciudadanía y subalternidad.

La igualdad republicana se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indistinta en una identidad común, que garantizaría la libertad y la prosperidad general. No solo se buscaba equiparar y nivelar a todos los ciudadanos, sino que también se buscó, muchas veces, que todos se condujeran de la misma manera, hablaran el mismo lenguaje, tuvieran los mismos héroes y aprendieran las mismas, idénticas, cosas. Esta forma de escolaridad fue considerada un terreno “neutro”, “universal”, que abrazaría por igual a todos los habitantes. El problema era que quien o quienes persistiesen en afirmar su diversidad fueron muchas veces percibidos como un peligro para esta identidad colectiva, o como sujetos inferiores que aún no habían alcanzado el mismo grado de civilización. Eso sucedió con las culturas indígenas, gauchos, los sectores más pobres, inmigrantes recién llegados, discapacitados, devota/os de distintas religiones, y a muchos otros grupos de hombres y mujeres que debieron o bien resignarse a ser incluidos de esta manera, o bien pelear por sostener sus valores y tradiciones a costa de ser considerados menos valiosos o probos. Como se ve, el proceso de igualación suponía una descalificación del punto de partida y de formas culturales que se apartaran del canon cultural legitimado.

Escuela media: demandas sociales y formato escolar

El año 1890 marca el inicio de un ciclo de crisis económica y política con el surgimiento de una impugnación persistente al régimen. Asimismo, la intensificación del modelo agroexportador y la modernización cultural de la sociedad como reflejo de la integración al mercado mundial, provocaron la acumulación de demandas para el sistema formador. Entre 1890 y 1905, se sucedieron una serie de reformas y también propuestas de modificación que no se implementaron[78]: por una parte, crecían las críticas a la orientación enciclopedista, humanista y generalista y aparecían iniciativas tendientes a reorientarlos hacia actividades productivas, la mayoría de las veces, de tipo local. Por otro, se crearon instituciones nuevas, orientadas a actividades productivas, como alternativas de la educación secundaria. Ejemplo de eso fueron la Escuela Industrial de la Nación, creada durante la presidencia de Pellegrini, en Misiones la Escuela de Agricultura Subtropical Experimental de la Nación, puesta en funcionamiento en 1904, encargada del fomento de cultivos regionales, principalmente de la yerba mate y dependiente del Ministerio de Agricultura de la Nación destinada a hijos de inmigrantes europeos en el marco del proyecto de la colonización oficial; también el surgimiento de escuelas profesionales para mujeres, entre otras modalidades. En 1902 se creó la inspección para colegios nacionales y en 1911, la Dirección General de Enseñanza Secundaria. En 1903 se estableció una secundaria en dos ciclos, uno de formación general y otro preparatorio para la universidad dividido en distintas secciones.

En 1905, Joaquín V. González (1863-1923) propuso una modernización del currículum de la escolaridad secundaria, sin desarticular su función de formación de la clase gobernante. Esta reforma procuraba la modernización curricular, conservando su carácter humanista

[78] Podríamos listarlas muy sucintamente: cambios en los planes de estudio de los años 1870, 1874, 1876, 1879, 1884, 1888, 1891, 1893, 1897 (Bermejo), 1898. También las propuestas del ministro Magnasco de 1899 y 1900, la propuesta de Gouchon de 1901, las reformas de 1903 y la de 1905 impulsada por Joaquín V. González.

aunque con algunas modificaciones: el reemplazo de las lenguas clásicas (latín, y griego en menor medida) por las lenguas vivas de mayor uso (inglés, francés, alemán, italiano), la modernización de la literatura, con la inclusión de un canon literario "nacional" que desplazara las obras del siglo de oro español, el reemplazo de la filosofía por la historia como fundamento de la formación ético política, una concentración de la historia en su localización americana y argentina, en lugar de la historia universal. En general, podemos ver un giro hacia fundamentos cientificistas del enciclopedismo y la formación generalista.

También, González, se planteó modificar la orientación hacia la universidad en conexión con la educación básica de toda la población –lo que le valió el apoyo del normalismo que planteaba esta misma idea manteniendo la formación general sin dar lugar a orientaciones vocacionales: "la enseñanza media se debe antes a la cultura colectiva que a la preparación profesional".[79] González entendía que "en una sociedad moderna, la desigualdad se construiría a través de formas blandas y no duras, a través de la selección meritocrática y no de la exclusión lisa y llana. González imaginaba que, en el curso de una masiva instrucción general, aflorarían los estudios superiores" (Dussel, 1997, p. 39). Junto a las modificaciones de la estructura, González preveía una diferenciación en el subsistema: por una parte, el común de los colegios mantendría su estructura y renovaría su currículum, mientras que tres colegios (el de Córdoba, el de Buenos Aires y el de La Plata) adoptarían la forma de colegios nacionales universitarios. Estos funcionarían como verdaderos formadores de la clase gobernante, en su vínculo con las universidades, mientras que el resto cumplirían una función de formación secundaria general, con pretensiones mucho más acotadas acerca del ejercicio de la actividad política. Para las escuelas normales el plan de González estableció dos ciclos, uno de cuatro años para la formación destinada

[79] Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Planes y Programas de los Estudios Secundarios y Normales,* p. 55.

al nivel primario más dos años que habilitaban para el profesorado en los colegios nacionales. Así, prolongaba la carrera, la intensificaba en sus componentes teóricos y la organizaba con referencia a la pedagogía como centro. Con algunas modificaciones generadas entre fines del siglo XIX y comienzo del XX, la rígida separación entre colegios nacionales y escuelas normales se hacía más porosa, aunque seguirían reclutando a distintos sectores sociales y con distinta finalidad.

Esa modernización curricular garantizó una perdurabilidad mucho mayor de la formación de los Colegios Nacionales que el currículum humanista clásico, aunque no redujo las impugnaciones al régimen político. Ernesto Nelson (1873-1959), Inspector de Enseñanza Media y director del Internado del Colegio Nacional de La Plata en las primeras dos décadas del siglo XX, fue un impulsor de las ideas de John Dewey, que vinculó con el currículum de la escuela media: introdujo el fútbol, el cine, la prensa y los viajes de estudio como formas educativas tan o más valiosas que las disciplinas escolares.[80] Así lo expresaba:

> La cultura es un resultado natural del ejercicio de la curiosidad y del interés, siendo realmente milagroso el que no haya sucumbido a consecuencia de los refinamientos de una mal llamada educación, que parece empeñada en hacer odioso todo aprendizaje (Nelson, 1919, p. 518).

Desde su lugar de autoridad, proponía una escuela que incluyera biblioteca general pero también biblioteca del aula (circulante), círculo literario (para conocer buena literatura y mejorar la capacidad propia en el desarrollo de temas escogidos), noticiero mundial, conferencia para alumnos de grados paralelos, fiesta del árbol (se plantaban árboles entre maestros y alumnos), la banda de la misericordia (se proponía combatir el instinto de crueldad de los niños, desarrollando sentimientos de conmiseración y piedad). Asimismo,

[80] Nelson representó la incorporación de ideas liberales norteamericanas, impulsó e integró tres instituciones en esa tradición: el Rotary Club, ICANA (Instituto de Cultura Argentino-Norteamericana) y la Asociación Cristiana de Jóvenes.

cuestionaba ya en 1915 el plan de estudios rígido y una secuencia de reformas que no había modificado esa característica enciclopedista.

Nelson le propuso al ministro de área, Tomás Cullen, un Plan de Reformas para la Enseñanza Secundaria. Buscaba modificar el currículum mosaico y su componente interno de simultaneidad abriendo la posibilidad a trayectorias y ritmos de aprendizaje diversos, planteaba un agrupamiento de asignaturas dependiendo de departamentos de áreas, posibilitando que la o el estudiante pudiera desarrollar recorridos distintos. Lo explicitaba de la siguiente manera:

> Sería irritante y absurdo el que una biblioteca (...) obligase a leer por estantes completos, en los que se hubieran agrupado libros de asuntos inconexos, no permitiendo el paso de uno a otro estante al que no hubiera terminado el precedente (...) Pues esto, exactamente, es lo que ha venido haciendo el colegio. (Nelson, Plan de Reformas a la Enseñanza Secundaria, 1915, p. 93).

Buscaba con ello evitar que "un alumno reprobado en álgebra no pueda cursar historia moderna". Su plan nunca se implementó.

En 1916 el ministro Saavedra Lamas impulsó una reforma cuyas ideas centrales fueron intervenir sobre el hecho de que hubiera cuatro tipos de escuelas secundarias paralelas (colegio nacional o bachillerato, normal, comercial e industrial), generando una escuela intermedia común, de cuatro años, a continuación de solo cuatro de enseñanza elemental y que debía preparar para una salida laboral. El tramo final, el secundario superior, debía preparar para actividades diferenciadas: una rama académica preparatoria para la universidad especializada en diversos campos científicos y humanísticos y otras tres especialidades (normal, comercial e industrial) más vinculadas a inserciones laborales. Esta reforma se apoyaba en los argumentos elaborados por Víctor Mercante, inspirados en una psicología positivista y experimentalista.[81] Mercante sostenía que el sistema educati-

[81] Nos hemos explayado sobre este educador en Southwell, Myriam (2003). *Psicología experimental y ciencias de la Educación. Notas de historias y fundaciones,* La Plata: EDULP.

vo tradicional (primaria y secundaria) no reflejaba la existencia de una edad con necesidades muy específicas: la pubertad. En función de estas características, la pubertad ya no podía ser contenida por la vieja primaria y la vieja secundaria, anticipando demasiado las elecciones que luego el joven no podría sostener. En el fondo, se trataba de una explicación psicológica de un problema social. El "cuello de botella" que se producía en el sistema educativo, a lo largo del nivel secundario, se debía, según Mercante, a que los jóvenes se arrepentían de las elecciones realizadas cuando se habían inscripto (durante la pubertad) en los colegios nacionales. La reforma Saavedra Lamas significó una intervención significativa en la modificación de la escuela media desde el punto de vista de la duración de la escolaridad, su organización y también sus aspectos curriculares. Como han analizado Tedesco (1986) y Puiggrós (1992), esta reforma debía tener un efecto "desescolarizador" para los sectores populares, que según esperaban sus autores, sería desviado al sistema productivo antes de llegar a la educación secundaria.[82] Por eso fue derogada en 1917, como una de las primeras medidas del gobierno de Hipólito Yrigoyen (1916-1922; 1928-golpe de estado de 1930), y se retornó al *statu quo* que era el bachillerato clásico de formación general.[83]

La primera década del siglo XX mostró ya un formato con determinados rasgos estables: el saber escolar separado en gajos o ramos de la enseñanza (asignaturas o materias), la enseñanza simultánea de esas asignaturas, formación de docentes en relación con esa división de gajos o materias de la enseñanza, un currículum graduado (es decir, una determinada secuencia con la aprobación de las materias en simultáneo y encadenadas propedéuticamente, promocionando de un año a otro solo a través de la aprobación de todas la asignaturas), una secuencia fija con agrupamientos escolares en base a la edad, el aula/sección como unidad espacial, el ciclado y el año escolar como

[82] De hecho, en su presentación al Congreso en 1915, Saavedra Lamas reconocía ese objetivo e indicaba a los diputados que uno de los efectos más importantes de la ley sería aplacar la expansión del proletariado intelectual.

[83] Volvía a estar vigente el plan de 1912 sustentado por el ministro Juan M. Garro.

unidades temporales, un currículum generalista y enciclopédico, una jerarquía de saberes vinculada a formas de distinción social, una fuerte presencia de la lógica meritocrática, dispositivos de evaluación (el examen, con una dimensión privada del sujeto y una pública representada en las acreditaciones), el individuo como unidad de formación, el distanciamiento de la vida "mundana" o de la vida por fuera de la escuela[84], la neutralidad y la objetividad como pilares (Dussel, 1997) de su función social, la condición de preparatorio para lo que vendría después. Estos elementos remiten a aspectos educativos, administrativos y a la preocupación por el orden y el disciplinamiento. Pedagogía, política, administración y moral se articularon y dieron por resultado un "sentido común" sobre la enseñanza media. Así se constituyó una suerte de matriz que persistió con ligeras modificaciones a lo largo de todo el siglo XX e incluyó la existencia de algunos establecimientos educativos como modelos de referencia para el conjunto de las instituciones del nivel.[85]

Políticas de lectura

El despliegue del Estado educador incluyó una decisiva intervención en el plano de crear, producir, difundir y hegemonizar qué y cómo se leía en el dispositivo escolar. Un paso decisivo fue la creación de la revista *El Monitor de la Educación Común*, a partir de 1881, sostenida por el Consejo Nacional de Educación para acompañar la organización

[84] Entre las prohibiciones para los alumnos que establecía el Reglamento para Colegios Nacionales, figuran el de llevar al colegio libros o papeles extraños a la enseñanza" (art.89, inc. 5).
[85] Esta no fue una práctica del todo nueva ni privativa de la secundaria ya que Sarmiento lo había implementado ya cuando generó dos escuelas que funcionaran como ejemplo o casos experimentales, superiores en calidad y materias ofrecidas y ubicadas estratégicamente en parroquias prósperas de Buenos Aires: Catedral al Norte -que fue inaugurada en 1860- y Catedral al Sur, que comenzó a funcionar un tiempo antes. Sarmiento adoptó esta estrategia en el marco en el que le resultaba muy difícil transformar sustantivamente el sistema educativo porteño y era muy crítico respecto a su funcionamiento.

del sistema educativo nacional. Sus objetivos fundamentales fueron difundir las resoluciones de las autoridades nacionales destinadas a la organización del sistema educativo y contribuir a la formación del personal docente. Hasta 1920 la revista tuvo estrecha relación con las autoridades del Consejo y un claro perfil de ser su órgano de difusión oficial. Incluyó estadísticas, informes de autoridades y funcionarios (como los escritos por los inspectores nacionales en las provincias y territorios nacionales que hemos usado como fuente en este capítulo) y discursos de directores y maestros, entre otros documentos. También ello albergó una cuestión de hacer pública la información referida a los esfuerzos estatales en educación y el uso de fondos para ello. Así, *El Monitor* vino a sumarse a la acción ya desplegada por *Anales de la Educación Común* desde 1858, que quedó alojada en el territorio de la provincia de Buenos Aires.

Junto con estas revistas más vinculadas a las iniciativas oficiales, surgieron publicaciones producto de iniciativas de grupos de docentes, asociaciones o referenciadas con instituciones educativas. Entre ellas podemos mencionar a *El Monitor: Periódico Mensual de Educación y Enseñanza Primaria* (1873), *La educación* (1886), *Revista Pedagógica Argentina* (1888), *La Nueva Escuela* (1893), *La Enseñanza Argentina: órgano de los intereses de la enseñanza y del magisterio* (1895) y *La Revista de Instrucción Pública* (1898). En 1906, con el surgimiento de la Sección Pedagógica de la Universidad Nacional de La Plata, se creó la Revista *Archivo de Pedagogía y Ciencias Afines*, que pasó a llamarse *Archivos de Ciencias de la Educación* con la creación de la Facultad del mismo nombre en 1914 y que conserva esa denominación hasta la actualidad. La Asociación Nacional del Profesorado editaba la revista bimensual *El Libro* y la Asociación Nacional de Educación, *La Educación* (que dirigieron Carlos Vergara y José Benjamín Zubiaur y desde la cual polemizaban con el CNE, lo que le valió a Vergara perder su cargo docente). También entre 1910 y 1914 se editó en La Pampa la *Revista de la Asociación de Maestros "Primer Centenario de Mayo".* En suma, se extendió una gran cantidad de iniciativas de publicación, impulsadas autónomamente por numerosos educadores a lo largo

del país. Ellas eran visualizadas como lugar de circulación de ideas pedagógicas, de expresión de disensos con el CNE y otras autoridades educativas, para plantear las necesidades de agremiación del colectivo docente y demandar por las difíciles condiciones laborales. Las críticas a las autoridades del CNE generaban que en ocasiones los artículos aparecieran anónimamente (Lanzillotta, 2014).

Respecto de las políticas de lectura, debe decirse que la etapa que abarcamos en este capítulo es especialmente emblemática en la constitución de Bibliotecas Populares, con permanente referencias a Sarmiento en ese contexto. En ese sentido, es muy interesante detenerse en la polémica desplegada entre Vicente Quesada y Domingo F. Sarmiento. Hacia 1877, Quesada, director de la Biblioteca Pública de Buenos Aires, editó *Bibliotecas europeas y algunas de la América Latina*, donde ponía de manifiesto su predilección por aquellas instituciones organizadas sobre el modelo clásico europeo. En respuesta, Sarmiento publicó una serie de intervenciones a través de la prensa en las cuales exponía su punto de vista sobre las características que debía adoptar una biblioteca pública adecuada a las necesidades culturales del país. Sarmiento distinguía dos grandes modelos sobre los que asentar su organización: el de las *bibliotecas-archivos*, que encarnaban las más importantes bibliotecas europeas, y el norteamericano, cuyo exponente era la Biblioteca Pública de Boston. Una de las premisas para poder distinguir entre unas y otras partía de identificar el perfil y los usos que hacían de ellas sus lectores. "¿A qué y a quiénes sirve una biblioteca?", se preguntaba.[86] Un punto central del debate eran las condiciones del préstamo bibliotecario, si debían ser domiciliarios o no. Asomaba allí un aspecto central relativo a las prácticas que propiciaba la cultura letrada, su vinculación con los derechos ciudadanos, la disponibilidad de bienes públicos y hasta un rasgo de cultura plebeya que impulsa en Sarmiento su contradictoria,

[86] Para reconstruir este debate recomendamos la tesis de doctorado de Nicolás Arata, *La escolarización de la ciudad de Buenos Aires (1880-1910)*, DIE-CINVESTAV, México, 2016.

tensionada y multifacética concepción de educación popular, una de las múltiples posiciones de sujeto desplegadas por el sanjuanino. El modelo europeo respondía a los intereses de “eruditos, profesores y fabricantes de nuevos libros”, mientras que en América (y más precisamente, en Buenos Aires) las que se habían levantado respondiendo a este modelo sirvieron “de pasto a la polilla, y de entretenimiento a estudiantes de la próxima Universidad [mientras que] el país entero se queda a oscuras con la luz que da este candil debajo del celemín” (MCNE, 1883, p. 232 en Arata, 2016). Consecuente con ello, Sarmiento promovió, gracias a una iniciativa de José P. Varela, la organización del premio Juana Manso, que consistía en estímulos a la lectura y que se aplicaría para la ciudad de Buenos Aires. La lectura era entendida como “fuente de goce y elemento de progreso social” (MEC, 1881, n.º 2, p. 44), comparándola con la impronta que ella tenía en los Estados Unidos, en cuyas bibliotecas “se cultiva el arte de leer como un arte nacional” (MEC, 1881, n.º 2, p. 44 en Arata, 2016).

Asimismo, las y los normalistas conformaron durante todo el período desde 1870 y hasta promediar el siglo XX, un grupo de opinión pedagógica muy importante. Su tarea se extendió también hasta la confección de libros de texto y tratados de didáctica que dieron base para un discurso pedagógico que no había alcanzado con anterioridad una estructuración como tal. Por otra parte, los docentes ocuparon hasta la década del treinta posiciones de producción de saber pedagógico al interior del campo, mediante la publicación de artículos en revistas especializadas, el dictado de conferencias y la traducción de obras de pedagogos extranjeros para su publicación.

En los últimos años del siglo, se introdujeron también textos de educadores, incluidos en los debates por la constitución del Estado y la Nación, tales como Enrique M. de Santa Olalla y Juan María Gutiérrez junto con una gran cantidad de textos europeos traducidos e inclusive adaptaciones hechas por funcionarios educativos. Eduardo Wilde, el Ministro de Instrucción Pública entre 1882 y 1885, lo resaltaba incluyendo este problema entre las preocupaciones biologicistas y positivistas de la época: “nos avenimos mejor a los textos

franceses (...) su constitución, su detalle, su método están más en armonía con nuestro proceso cerebral".[87] Clara Brafman (1996) destaca que la caridad, el trabajo y ser buen servidor fueron, entre otros, los grandes temas de esos manuales modernos organizados en torno a un creciente tópico del fortalecimiento de la nacionalidad y la identidad homogénea. Algunos de los textos más utilizados fueron el *Paso a paso* de José H. Figueira, las *Fábulas de Samaniego* o *El Libro del escolar* y el *Progresa,* ambos de Pablo Pizzurno (1865-1940).[88] Su expresión paradigmática fue *El nene* de Andrés Ferreyra, cuya primera edición fue en 1895 y que luego de 120 reimpresiones, dejó de publicarse en 1959. Se trataba de textos con finalidad escolar porque comenzaban a ajustarse al principio de gradualidad, manuables, baratos, escritos en Argentina, y contenían lecturas cortas sobre diversos temas acompañadas con ilustraciones (Cucuzza y Pineau, 2002).

Spregelburd y Linares (2009, 2017) han analizado el rol central que fue procurándose el Estado en el control de la producción y circulación de los textos escolares. Desde el origen del sistema educativo nacional hasta mediados del siglo XX, el Consejo Nacional de Educación y los Consejos Provinciales enviaban a las escuelas los textos aprobados para la enseñanza en cada grado. Los libros se concursaban y tenían vigencia por algunos años. A través de concursos,

[87] Memoria presentada al Congreso Nacional por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, 1884.

[88] Pablo Pizzurno, graduado de la Escuela Normal de Varones de Buenos Aires en 1882, "era varón, nativo y tenía título habilitante, a los 19 años ya había alcanzado el título de director de escuela. Un año más tarde, formaba parte del plantel docente del Colegio Nacional y creaba, en la Escuela Gratuita de Subprefectos y Ayudantes, la primera cátedra de pedagogía. En 1889 fue como delegado del Consejo Nacional de Educación a la Exposición Internacional de París. En ese viaje a Europa, visitó y estudió diversos establecimientos educativos, y de regreso volcó su investigación en numerosos informes y monografías publicadas por el Consejo Nacional de Educación. Especialmente, se acercó a la Escuela Normal de Trabajo Manual de Naas (Suecia), cuyas prácticas buscó implementar en la escuela argentina. Ocupó varios cargos como funcionario: fue director de escuelas públicas y privadas, Inspector General de Enseñanza Media, profesor de escuelas normales y rector de la Escuela Normal de Profesores no 2. Fue vocal del Consejo Nacional de Educación y formó parte de la Comisión Protectora de Bibliotecas Populares" (Pineau, 2013, p. 14).

avales y financiamiento, el Estado controlaba la circulación de libros, y con ello incidía en parte en la transmisión de saberes y prácticas. Las autoras analizan escenas de lectura en los libros escolares y concluyen que

> durante la primera mitad del siglo XX efectivamente la circulación de libros estaba en expansión. [...] La élite dirigente le había otorgado un lugar central dentro de su proyecto modernizador liberal. Se abandonaba así la imagen del libro como objeto de lujo circunscripto al uso de sectores profesionales [...] (Linares y Spregelburd, 2009, p. 87).

Asimismo, destacaron la influencia del higienismo como una de las características principales en los libros de texto escolares desde fines del siglo XIX y en las primeras décadas del XX, "no sólo en el contenido del texto sino también en la misma materialidad del libro -su tipo de papel y tipografía" (Linares y Spregelburd, 2009, p. 47).

Por otro lado, en su libro que indaga sobre los periódicos ilustrados para niños, Sandra Szir analiza las diversas relaciones que las revistas ilustradas para niños tuvieron con la educación escolar, introduciendo elementos referidos a lo material como objetos de consumo propiciado a través de formatos y características de diseño especialmente buscadas. En una búsqueda del placer de la lectura y el juego, la importancia del diseño, la economía de la imagen, la relación con la palabra, el humor, el entretenimiento, el mercado y el consumo, niños y niñas aparecen como sujetos a ser educados, pero también como público consumidor a conquistar por empresas editoriales. Las décadas que analiza (1880-1910) fueron momentos de grandes cambios, con apropiación de modelos europeos adecuados al medio local, lo que muestra una temprana industria ligada a los métodos de reproducción de las imágenes y las respuestas adaptativas referidas al público lector (Szir, 2007).

Con todo, esta etapa dio muestras de una decidida acción política ligada a la escritura y la lectura. Allí se produjo una conjunción entre revistas ligadas a los gobiernos nacionales y provinciales como dispositivos de prescripción de métodos pedagógicos y también

informes que permitieran conocer el "pulso" de la expansión de la escolarización, periódicos y revistas surgidos "desde abajo", producidos por docentes que exponían su voz y sus opiniones y, como tercer elemento, la gran productividad en torno a libros y manuales escolares destinados a propiciar modelos de lectura, así como arquetipos morales y prescripciones sociales. Todo ello configuró un terreno muy propicio de la cultura letrada dando cuenta, además, de la rápida expansión de una comunidad de lectores en la que la escuela pública tuvo una acción decisiva.

Conclusiones

La transición entre los siglos XIX y XX muestra la presencia de procesos de modernización a través de las leyes educacionales, junto con avances significativos de laicización, la ley de registro civil y de servicio militar obligatorio, entre otras. Se produce allí una institucionalización de un modelo hegemónico de sistema educativo, en el que resultaron dominantes algunas posiciones acerca de cuáles eran las funciones de la escuela, cuáles eran sus relaciones con el aparato estatal y con la sociedad civil, a quiénes iba destinada, cuáles eran los tipos de instituciones sobre los que se asentaría, etc.; es decir, aquellos aspectos más ligados a su estructuración. Sin embargo, las disputas por la hegemonía siguieron formando parte de la dinámica escolar trascendiendo los componentes más estructurales y buscando tener mayor incidencia en aquellos aspectos más internos a la organización de la enseñanza, las prácticas cotidianas, el debate didáctico-pedagógico, etc.

En términos generales, el sistema educativo argentino se constituyó en un pilar central en el proceso de construcción de una serie de mitos acerca de la centralidad y la superioridad de las sociedades y los conocimientos europeos, base de legitimación de la violencia física y de la violencia epistémica. Ese progreso iba acompañado de un lugar subordinado en la jerarquía cultural, que acompañó el proceso

de subordinación de los sectores populares en los terrenos económico y social.

Por otro lado, como hemos mencionado, el discurso escolar adoptó significantes provenientes de la medicina y la biología, proceso que fue de la mano con la idea del peligro del retorno de la barbarie dado que, pese a que desde la educación se intentara construir "anticuerpos sociales" para erradicar la barbarie, esta siempre podría volver. Así, la escuela fue pensada como el mecanismo principal para esa finalidad, para evitar ese retorno. Pero a la vez, la escuela y la modernidad se constituyeron recíprocamente, desafiaron e instituyeron en una mutua imbricación. La escuela en su formato de colegios nacionales, normales u otras instituciones cumplió plenamente estas tareas, volviéndose, a la vez, inclusiva, disciplinaria, otorgadora de derechos, impulsora de un orden establecido, constructora de ciudadanía y subalternidad.

Paradojalmente, la escuela concebida de esa forma también llevó adelante una utopía transformadora que legó muchas cosas, algunas muy democráticas y otras con consecuencias menos alentadoras. Uno de los aspectos sobre los que conviene detenerse es la relación con el mundo que se estableció en aquel momento. Dado que se pensaba a la escuela como una institución renovadora y transformadora de la sociedad, no debe sorprendernos que los límites entre el afuera y el adentro de la escuela estuvieran rígidamente marcados, y que el adentro se percibiera como superior al afuera. De allí, la idea de un espacio que era propiedad de determinada manifestación cultural (la cultura letrada de cuño europeo) y el injerto en una comunidad que debía "abandonar su naturaleza" para educarse. Transponer la puerta de la escuela era entrar a "otro mundo", un mundo donde el conocimiento y la racionalidad eran la moneda corriente. El afuera sobre el que se recortó la escuela argentina fue planteado como una fuente de contaminación, una amenaza o un problema. Es cierto que había un mundo mejor al que se miraba, y era el de una Europa idealizada e inexistente, el de las letras y a veces el de las ciencias. La sospecha sobre lo contemporáneo, los saberes y sujetos que los

anunciaban (como las lenguas nativas, las culturas autóctonas, la comunidad), fue un elemento que perduró mucho más largamente de lo que persistieron los ecos de Sarmiento y sus discípulos.

El normalismo constituyó una fundación en muchos sentidos para la pedagogía argentina, que propició significativas prácticas político-pedagógicas. Dio sostén a la expansión educacional: fundación de escuelas, prescripción de métodos de enseñanza, políticas de lectura y del texto escolar, habilitaciones a través de títulos y certificaciones, control de los modos correctos de ser alumna o alumno y de ser docente, entre otras. En ese discurso la conformación de un cuerpo docente nacional fue central; ellas y ellos se constituyeron al calor del mandato estatal para llevar adelante la tarea civilizatoria y, paulatinamente, esa matriz fue absorbiendo formas de representación del Estado en una amplia gama de funciones, en competencia con otros actores sociales como las instituciones religiosas o las organizaciones familiares. Esta conjunción de elementos resulta paradigmática en la formación de las posiciones políticas e ideológicas. El normalismo construyó una cultura escolar de enorme capacidad modeladora, que instituyó objetos, espacios y prácticas estableciendo modos de procedimiento inéditos y con mayor autonomía de lo que se les ha reconocido. El desarrollo de esas instituciones generó una marca identitaria y se convirtió en una matriz de pensamiento para muchas generaciones de educadores. El normalismo organizó la institucionalización de la pedagogía a través de normar hasta sus actos más cotidianos, considerando la escuela como el espacio privilegiado para la enseñanza de los valores de lo público y posicionando al/a la docente como funcionario/a, impulsores de los valores que estaban configurando el Estado-Nación que surgía. La fuerza asignada a ese modelo fundante remitía a una aculturación significativa, entramando la situación cultural de la Argentina de esos años junto con el modelo que se buscaba imitar. Las y los docentes corporeizaban así el éxito de ascenso e incidencia social del modelo de integración social disciplinada y jerarquizada que proponían en el aula. La vocación fue una condición sustantiva de construcción de

sensibilidad, en la que convergía una prédica de moral republicana, austera, con fuerte interpelaciones al gesto de entrega y obstinación desplegada individualmente por concretar los sentidos misionales que se desprendían del discurso civilizador. Esa posición político-pedagógica involucró también una mirada descalificadora sobre cualquier otra expresión cultural por fuera del canon seleccionado para y por la escuela y, con ello, una subestimación de los individuos, tanto la/os alumna/os como sus familias, que aún no habían sido "cultivados" por ese modelo que desarrolló formas muy eficaces y democratizadoras de inclusión social, al costo de dejar fuera de la escuela todo lo que fuera distinto del modelo cultural y político que ella encarnaba. Sin embargo, debe decirse que la historia educacional nos ha provisto de numerosos ejemplos de educadores, instituciones y prácticas que desafiaron y se posicionaron mucho más allá de esta supuesta relación inapelable de subordinación en la que los pensaba el modelo. Desde el mismo tronco de formación normalista, hubo quienes se posicionaron en aquellos elementos más ligados al control social, la normalización de poblaciones heterogéneas, "sin cultura", que debían abandonar "su naturaleza" para integrarse al mundo civilizatorio. Pero también hubo quienes se posicionaron en torno a los aspectos más democratizadores de ese discurso, posibilitando la dimensión más emancipatoria de la formación que habilitó recorridos inclusivos para una creciente población de amplios sectores. En este sentido, el normalismo no se remitió a una última y definitiva fijación de sentidos para la profesión de enseñar, sino que, como hemos intentado describir, englobó posiciones tensionadas, incluso contradictorias, que pugnaron por dominar el campo de la discursividad normalista e intentaron constituirse en hegemónicas.

Las escuelas normales y los colegios nacionales operaron un reclutamiento de sujetos sociales heterogéneos para producir un sujeto político-pedagógico homogéneo: jóvenes maestras cuya función civilizatoria constituía un mandato indelegable o jóvenes varones de la élite que fuera a conducir el país. Esas concepciones revistieron particular interés porque instalaron modos de interpelación en el

corazón del sistema educativo por espacio de casi un siglo. Discursos que produjeron instituciones, prescripciones, modelos morales y concepciones de ciudadanía a través de los cuales se realizó la distribución, la producción y la apropiación de saberes técnicos y racionalizables, pero también interpeló y socializó en relación a feminidades y masculinidades, una cultura material, las emociones y las sensibilidades, las representaciones y las imágenes mentales, así como los sistemas de significados compartidos a través de distintos artefactos culturales portadores.

Asimismo, el normalismo resultó uno de los pilares fundamentales de los procesos de regulación social en el marco de la constitución del sistema educativo, configurándose como una corriente político-pedagógica que se articuló con el proyecto de construcción de una Argentina moderna. Como tal, el discurso normalista configuró prácticas y disposiciones sociales, encuadrando y direccionando la naturaleza del ejercicio de la profesión docente y organizando la institucionalización de la pedagogía a través de normar hasta sus actos más cotidianos. En este marco, produjo pautas de comportamiento, procedimientos, reglas y obligaciones que ordenaron y regularon cómo se debía desarrollar la profesión y el trabajo de enseñar, actuar en la escuela, estar, sentirse y hablar de ella, impactando en el modo en que el sujeto docente construyera sus experiencias subjetivas y asumieron una identidad en cuestiones pedagógicas y sociales en un sentido más amplio.

Esto generó una forma de autoridad construida en torno a una persona como figura fuerte, de mando. La docencia se pensó como un trabajo individual, personal, en cuya definición, los elementos del carácter y la personalidad eran muy influyentes. El oficio docente se definía por un dominio del saber letrado, lo que le otorgaba una autoridad legítima e inapelable para ponerse frente al aula y ser digno de imitar. Además, esta autoridad gozaba de gran prestigio en la sociedad, y sobre esa base se consolidaba una sólida alianza con las familias en pos de la educación de las nuevas generaciones.

El Estado desempeñó un papel central en la producción de esos sentidos, sosteniendo la construcción y expansión de la escuela como

el espacio privilegiado para la enseñanza de los valores de lo público y posicionando al docente como funcionario, ubicándolo en el lugar de principal dispensador de los principios sobre los que se asentó la consolidación estatal. En este sentido, el modo en que se construyó históricamente la profesión docente, la regulación del trabajo de enseñar y su formación en las escuelas normales están estrechamente vinculados a los procesos de escolarización y de estatalización de la educación en nuestro país. Este proceso estuvo atravesado por otros muy determinantes como el componente migratorio, la llegada de las masas masculinas a la política a través de la Ley Sáenz Peña, la Primera Guerra Mundial, el latinoamericanismo como identidad, los desplazamientos hegemónicos de Europa a Estados Unidos, entre otros.

La constitución de identidades y regulaciones laborales del trabajo docente estuvieron también configuradas desde sus comienzos por las distintas luchas, por la definición social de la enseñanza como actividad vocacional o profesional, sus prioridades dentro del proceso civilizatorio y el normalizador, sus condiciones laborales. Pese al fuerte accionar normalizador y de subalternidad desplegado, la docencia siempre tuvo algunas posiciones beligerantes que desafiaron el disciplinamiento y fueron haciendo escuela.

El sistema escolar de la transición entre siglos se consolidó de modo notable y en ese paso afianzó ciertas orientaciones y desestimó otras: se convirtió en un instrumento decisivo de homogenización, interviniendo sobre la heterogeneidad preexistente y asumiendo una voz pública acerca de lo que significaba una educación común para el conjunto de la población; eso tuvo como correlato el distanciamiento de los pareceres de las familias y la intervención de las comunidades locales. Sarmiento expresaba que

> Para la creación de un sistema popular de educación ha de concurrir el propietario con sus caudales, el hombre instruido con su saber, el pobre con su deseo de mejorar la suerte de sus hijos, el legislador con las disposiciones necesarias, el padre de familia con sus erogaciones, la parroquia con sus funcionarios, predominando sobre todo este

> conjunto un sentimiento común de interés apasionado, sin el cual no puede darse un paso.[89]

Ello produjo un proyecto con mucha fuerza para incluir diversos problemas, ensayos de solución y las traducciones locales, pero el modelo societal por el que se optó en la transición entre ambos siglos fue pasando a una concentración centralizada del poder, con prescripciones rígidas y el control en manos de las instituciones del Estado central.

Bibliografía

Acri, Martín (2012). *Las asociaciones y gremios docentes de la argentina. La situación laboral, la organización y las primeras luchas (1881 – 1930)* [Tesis de maestría]. FLACSO Argentina.

Aguirre, Julio (1883). Inspección (en Córdoba). En *El Monitor De La Educación Común*. N.º 24. Año 2.

Alliaud, Andrea (1992). Los maestros y su historia. Un estudio socio-histórico sobre los orígenes del magisterio argentino, Buenos Aires: CEAL.

Álvarez Uría, F. y Varela, Julia (1991). *Arqueología de la escuela*, Madrid: La Piqueta.

Arata, Nicolás (2013). Julio R. Barcos: derivas de un pedagogo intempestivo. Estudio preliminar a la reedición de Barcos Julio (1928) *Cómo educa el Estado a tu hijo*, La Plata: UNIPE Editorial Universitaria.

Arata, Nicolás (2016). La Escolarización de la ciudad de Buenos Aires (1880-1910). [Tesis de Doctorado] DIE-CINVESTAV, México.

[89] Editorial de la Revista Anales de la Educación Común Nro. 1, 1858.

Arata, Nicolás (2019). Un episodio de la cultura material: la inauguración de 54 edificios escolares en la ciudad de Buenos Aires (1884-1886). *Revista História ad Educação*, Vol.23.

Armus, Diego (2000). El descubrimiento de la enfermedad como problema social. En Lobato, Mirta Zaida (Dir.) *Nueva Historia Argentina. El progreso, la modernización y sus límites (1880- 1916),* Tomo 5. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Artieda, Teresa (1993). El magisterio en los territorios nacionales: el caso Misiones. En Puiggrós, Adriana (dir.) *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*, Buenos Aires: Galerna.

Artieda, T.; Liva, Y.; Almiron, V. y Nazar, A. (2015). Educación para la infancia indígena en la reducción Napalpí (Chaco, Argentina. 1911- 1936). *Revista Anthropologicas* 33, Universidad Católica del Perú.

Ascolani, Adrián (2018). Asociaciones gremiales docentes de San Juan en un período de inestabilidad política y laboral (1918-1926). En Ascolani A. y Gindin J. (Comp.) *Sindicalismo docente en Argentina y Brasil. Procesos históricos del siglo XX*, Rosario: Laborde Editor.

Ayarragaray, Bertilda (1909). Coeducación de los sexos. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines.* Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales-Sección Pedagógica. Tomo VI, pp. 74-84, La Plata.

Barcos, Julio (1927). *Cómo educa el Estado a tu hijo*, Buenos Aires: Edit. Acción.

Barrán, José P. (1994). *Medicina y sociedad en el Uruguay del novecientos. Tomo 1: El poder de curar*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Barrán, José P. (2009). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. La cultura "bárbara" (1800-1860). El disciplinamiento (1860-1920).* Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Barrancos, Dora (2008). *Mujeres, entre la casa y la plaza*, Buenos Aires: Sudamericana.

Barrancos, Dora (1990). *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*, Buenos Aires: Contrapunto.

Berman, Marshall (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la Modernidad*, Madrid: Siglo XXI.

Bertoni, Lilia (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del Siglo XIX*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Birgin, Alejandra (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*, Buenos Aires: Troquel.

Bourdieu, Pierre (2000). *La dominación masculina*, Barcelona: Anagrama.

Brafman, Clara F. (1996). Los libros de lectura franceses en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. 1856-1910. *Propuesta Educativa*, Año 7, N.º 15, Buenos Aires, FLACSO.

Bunge, Carlos (1910a). La Enseñanza de la Historia. A propósito de la reciente publicación de "La Enseñanza de la Historia en las Universidades Alemanas", por el Doctor Ernesto Quesada. *El Monitor De La Educación Común,* Año 29, nro. 456, Buenos Aires.

Bunge, Carlos (1910b). *Nuestra patria. Libro de lectura para la educación nacional,* Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía.

Calcagno, Alfredo (1921). Laboratorios de la Facultad de Ciencias de la Educación. Revista *Humanidades*, Nro. 1, La Plata: UNLP.

Carli, Sandra (1995). *Entre Ríos. Escenarios educativos 1883-1930. Una mirada a la cultura pedagógica normalista y sus transformaciones*, Paraná: FCE UNER.

Caviglia, S. (2011). *La educación en el Chubut 1810-1916.* Rawson: Ministerio Educación de la Provincia de Chubut.

Centro Mary O. Graham (1938). *La Escuela Normal Nacional Mary O. Graham de La Plata. Obra escrita en celebración de su cincuentenario*, La Plata, Centro Mary O. Graham.

Crespi, Graciela (1997). La Huelga Docente de 1919 en Mendoza. En Morgade, Graciela (Comp.). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina* (1870-1930). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Cucuzza, H. Rubén (dir.) y Pineau, Pablo (codir.) (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Cucuzza, H. Rubén (2007). *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

Dalmaroni, Miguel (2006). *Una república de las letras. Lugones, Rojas, Payró. Escritores argentinos y Estado*, Rosario: Beatriz Viterbo.

Dubet, François (2006). *El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad.* Barcelona: Gedisa.

Dussel, Inés (1995). Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores. *Revista Argentina de Educación*, N.º 23, octubre.

Dussel, Inés (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la Enseñanza Media*. Buenos Aires: CBC-UBA-FLACSO.

Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar.* Buenos Aires: Santillana.

Dussel, Inés (2005). La escuela, la igualdad y la diversidad: Aportes para repensar hacia dónde va la escuela media. Seminario internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas. Del 5 al 8 de abril de 2005. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Dussel, Inés (2007). ¿Existió una pedagogía positivista? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XIX. En Pineau, Pablo; Dussel, Inés y Caruso, Marcelo. *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires: Ed. Paidós

Dussel, Inés (2013). Víctor Mercante y la producción de un discurso científico sobre la educación. *Archivos de Ciencias de la Educación*, *8*(8). Recuperado a partir de https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos08a03

Eagleton, Terry (2006). *La estética como ideología*, Madrid: ed. Trotta.

Favaro, Orietta; Iurno, Graciela y Cao, Horacio (2006). Política y protesta social en las provincias argentinas. En Gerardo Caetano (comp.), *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la Historia Reciente de América Latina*, Buenos Aires: Clacso.

Ferrer, Christian (2004). *Cabezas de tormenta. Ensayos sobre lo ingobernable*, Buenos Aires: Editorial Utopía Libertaria.

Figueroa, Sara (1934). *Escuela Normal de Paraná. Datos históricos* (1871-1895), Paraná: Imprenta Pedrassi.

Fiorucci, Flavia (2014). Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1870-1930). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 2, (3), 25-45.

Fontana, Esteban (1993). La escuela media mendocina entre 1864 y 1930. En Puiggrós, Adriana (dir.) *La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*, Buenos Aires: Galerna.

Funes, Patricia (2006). *Salvar la Nación. Intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos,* Buenos Aires: Prometeo.

Galak, Eduardo y Southwell, Myriam (2016). *Políticas y Estéticas en la Historia de la Educación*, *Fermentario*. N.º 10, Vol. 2 (2016).

García y García, Antonio (1881). Extracto del Informe del Inspector Nacional de Educación D. A. García y García Fechado en Tucumán El 3 De abril De 1880. En *El Monitor De La Educación Común*. Tomo 1, pp. 36-37.

Gigena de Morán, R. (1942). *Raúl B. Díaz su vida y su obra. Monografías premiadas.* Concurso organizado por la Comisión de Homenaje constituidas por el Magisterio, Sociedades Cooperadoras y Vecinos de la Inspección Seccional 2°, Gobernación de la Pampa. Buenos Aires: Álvarez Hermanos.

González, Joaquín V. (1957 [1888]). *La Tradición Nacional*, Buenos Aires: Hachette.

González Leandri, R. (2001). La élite profesional docente como fracción intelectual subordinada. Argentina: 1852-1900. *Anuario de Estudios Americanos,* Tomo LVIII-2, 513-535.

Grosvenor, Ian (2012). Back to the future or towards a sensory history of schooling. *Paedagogica Historica,* Volumen 41, Número 5.

Gutiérrez, T. V. (2007). *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampera 1897 – 1955.* Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Halperin Donghi, Tulio (1982). Dependency Theory and Latin American Historiography. En *Latin American Research Review*, Vol. 17, nº 1.

Hernández, José (1882). *Educación Común en San Luis: Informe del Vocal Inspector Sr. D. José Hernández*. En: El Monitor De La Educación Común. Tomo 1. Facs. 013.

Houston Luigghi, Alice (1959). Sesenta y Cinco Valientes. Sarmiento y las Maestras Norteamericanas. Buenos Aires: Ed. Ágora.

Hunter, Ian (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Kummer, Virginia (2011). *José María Torres: las huellas de su pensamiento en la conformación del campo pedagógico normalista*, Entre Ríos: UNER-FCE.

Legarralde, Martín (2008). La formación de la burocracia educativa en la Argentina: los inspectores nacionales y el proceso de escolarización, 1871-1910. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.

Levene, Ricardo (1921). Memoria Correspondiente al Curso 1920-1921. Revista *Humanidades* Año 1, Nro 1., 1921

Linares, María Cristina y Spregelburd, Roberta Paula (org.) (2009). *La lectura en los manuales escolares. Textos e imágenes.* Buenos Aires. Universidad Nacional de Luján.

Lionetti, Lucía (1999). Las Maestras Segundas Madres: Un Imaginario Compartido por el Ámbito Público y Privado en Argentina (1870-1920). En M. Ortega et al., *Género y Ciudadanía. Revisiones desde el* Ámbito *Privado*, Madrid: Instituto Universitario De Estudios de la Mujer, UNAM

Lionetti, Lucía (2007). *La Misión Política de la Escuela Pública. Formar a los Ciudadanos de la República (1870-1916),* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Lionetti, Lucía (2014). Introducción. En Lionetti L. y Castillo S. (Comp.) *Aportes para una historia regional de la educación: Las instituciones, el magisterio y los discursos en el proceso de escolarización pampeano (1900-1960)*, Santa Rosa: EdUNLPam.

López de Carrizo, Hilda (1999). *La Escuela Normal de Santa Rosa, La Pampa,* Santa Rosa: Extra.

Mannochi, Cintia (2013). La Huelga de Maestros en 1912. En Contra del Estado Educador y del Docente Servil. *Historia de la Educación Anuario,* Vol. 14, Nro. 1. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

Marengo, Roberto (1991). Estructuración y consolidación del poder normalizador: El Consejo Nacional de Educación. En Puiggrós, Adriana (Dir.) (1991). *Historia De La Educación Argentina. Sociedad Civil y Estado En Los Orígenes Del Sistema Educativo Argentino,* Buenos Aires: Galerna.

Marincevic, J. y Guyot, V. (2004). Constitución del sistema de instrucción pública argentina y sus reformas en el siglo XIX. En Zuluaga Garcés, O. y Ossenbach Sauter, G. (comps.) *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XIX*, tomo 1. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.

Mariño, Marcelo (2014). La apuesta sensible. El sentimiento nacional como pedagogía en tiempos de multitudes. En Pineau, Pablo (Comp.) *Estudios sobre estética escolar (1870-1945),* Buenos Aires: Teseo.

Morgade, Graciela (1997). Mujeres de la Educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930, Buenos Aires: Miño y Dávila.

Müller Detlef (1992). El proceso de sistematización: el caso de la educación secundaria en Alemania. En Müller, D., Ringer F. y Simon, B. *El desarrollo del sistema educativo moderno,* Madrid; Ministerio de Trabajo y Seguridad.

Nari, Marcela (1995). La educación de la mujer (O acerca de cómo cocinar y cambiar pañales a un bebé de manera científica. En *Mora,* Nro. 1, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Nari, Marcela (2004). *Políticas de la maternidad y maternalismo político: Buenos Aires (1890-1940).* Buenos Aires: Biblos.

Narodowski, Mariano (1994). *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna,* Buenos Aires: Aique.

Nicoletti, María Andrea (2005). *Los salesianos y la conquista de la patagonia: desde Don Bosco hasta sus primeros textos escolares e historias oficiales.* CONICET/ UNCo/ GERE. https://www.unrc.edu.ar/publicar/tefros/revista/v5n2p07/pa- quetes/nicoletti.pdf

Nigro, Juan Carlos (1984). *La lucha de los maestros,* Buenos Aires: Ed. Confederación de Maestros.

Ortíz de Montoya, Celia (1967). *Momentos culminantes en ciento cincuenta años de educación pública en Entre Ríos (1816 -1966).* Santa Fe: Librería y Editorial Colmegna.

Oszlak, Oscar (1982). *La formación del estado argentino*, Buenos Aires: CEAL.

Perelstein de Braslavsky, Berta (1952). *Positivismo y Antipositivismo en la Argentina*. Buenos Aires: Edit. Procyon.

Pineau, Pablo (1997). *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible,* Buenos Aires: Editorial FLACSO-Edic. del CBC.

Pineau, Pablo (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?... En Pineau, Pablo ; Dussel Inés. y Caruso, Marcelo. *La Escuela como Máquina de Educar. Tres Escritos sobre un Proyecto de la Modernidad.* Buenos Aires: Paidós.

Pineau, Pablo, (2013). Estudio preliminar al libro *Cómo se forma al ciudadano y otros escritos reunidos* de Pablo Pizzurno. Buenos Aires: UNIPE.

Pineau, Pablo (Comp.) (2014). *Estudios sobre estética escolar (1870-1945),* Buenos Aires: Teseo.

Pineau, Pablo; Serra, María Silvia y Southwell, Myriam (2018). *La educación de las sensibilidades en la argentina moderna Estudios sobre estética escolar II*. Buenos Aires: Biblos.

Pinkasz, Daniel (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos. En Braslavsky, Cecilia y Birgin, Alejandra (comps.) Formación de profesores. Impacto, pasado y presente. Buenos Aires: FLACSO/CID, Miño y Dávila editores.

Puiggrós, Adriana (1990) *Sujetos, Disciplina y Currículum (1885-1916)*. Galerna, Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana, (1992) *La Historia de la Educación Argentina. Escuela, democracia y orden (1916-1943)* Tomo III, Buenos Aires: Galerna.

Puiggrós, Adriana; Gagliano, Rafael y Southwell Myriam (2003). Complejidades de una educación a la americana: liberalismo, neoliberalismo y modelos socioeducativos. Revista *Entrepasados,* Año XII, Número 24/25.

Rosso, Laura (2008). El inspector de escuelas Raúl Díaz: entre el proyecto civilizador para la frontera y sus formas de concreción en el Territorio Nacional del Chaco (Argentina 1900-1909). En

Revista *Cuadernos Interculturales* 6 (11), Universidad de Playa Ancha, Chile.

Ruffini, Martha. *Relaciones entre el Estado Nacional, gobierno y sectores dominantes en Río Negro 1878-1908*.Tesis doctoral presentada ante la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, 2003.

Scharagrodsky, Pablo (2011). La constitución de la educación física escolar en la Argentina. Tensiones, conflictos y disputas con la matriz militar en las primeras décadas del siglo XX. En P. Scharagrodsky (Comp.). *La invención del homo gymnasticus: fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires: Prometeo.

Scharagrodsky, Pablo (2019). Los espacios recreativos a principios del siglo XX en la capital argentina. Problemas, tensiones y pugnas sobre los múltiples sentidos de la diferencia sexual. *Paedagogica Historica International Journal of the History of Education*, Volumen 55, Número 1.

Senet, Rodolfo, (1928) *Apuntes de Pedagogía.* Buenos Aires: Cabaut y Cía. Editores.

Silvestri, Graciela (2011), *El lugar común. Una historia de las figuras del paisaje en el Río de la Plata*, Buenos Aires: Edhasa.

Legarralde, Martín y Southwell Myriam (31 de octubre al 2 de noviembre de 2007). Saber pedagógico y saber burocrático en los Orígenes del Sistema Educativo Argentino (1870-1900). [Ponencia] Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación. Medellín, Colombia.

Legarralde, Martín Roberto (2008). La formación de la burocracia educativa en la Argentina: los inspectores nacionales y el proceso de escolarización, 1871-1910. [Tesis de Maestría]. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.

Lugones, Leopoldo (1905) Didáctica. *El Monitor de la Educación Común*, Tomo XXXII, 1905, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, (1903). Informe de la escuela de Maestras de Corrientes. *Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública 1903*, mjip, Buenos Aires.

Southwell, Myriam (2007). Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por organismos internacionales. *Anuario de Historia de la Educación*. Sociedad Argentina de Historia de la Educación Vol. 8, Nro. 1. Buenos Aires: Prometeo.

Southwell, Myriam (2014). Cien años de Ciencias de la Educación: entre los fundamentos de la pedagogía y el diálogo con el sistema educativo. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 8(8). https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos08a06

Southwell, Myriam (2003). *Psicología experimental y Ciencias de la Educación. Notas de Historias y Fundaciones,* La Plata: EDULP.

Southwell, Myriam (2015). Raquel Camaña: pedagogía social, moral y sensibilidad en el comienzo del siglo XX. *Anuario de Historia de la Educación. Sociedad Argentina de Historia de la Educación.* Vol. 16, N° 2.

Southwell, Myriam; Legarralde, Martín y Ayuso, Ma. Luz (2005). Algunos sentidos de la juventud en la conformación del sistema educativo argentino. *Anales De La Educación Común*, 1 (1-2). La Plata: DGCyE.

Spregelburd, Roberta Paula y Linares, María Cristina (2017). *El control de la lectura. Los textos escolares bajo la supervisión del Estado Nacional (1881-1916 y 1941-1965),* Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Luján.

Suriano, Juan (2001). *Anarquistas: cultura y política libertaria en Buenos Aires*. Buenos Aires: Manantial.

Szir, Sandra, (2007). *Infancia y cultura visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)*, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

Tedesco, Juan Carlos (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Buenos Aires: Edic. Solar.

Teobaldo, Mirta (2011). ¡Buenos días, Sr. Inspector! *Historia de los inspectores escolares en la Patagonia Norte: Río Negro y Neuquén. Perfil y funciones (1884-1962)*, Córdoba: Ediciones de la UNC.

Terán, Oscar (2008). *Vida intelectual en el Buenos Aires de fines de Siglo (1880-1910): Derivas De La Cultura Científica*, Buenos Aires, Fondo De Cultura Económica.

Throler, Daniel (2014). *Pestalozzi y la educacionalización del mundo,* Madrid: Octaedro.

Torres José M. (1887). *Curso de Pedagogía. Libro 1.* Buenos Aires: Imprenta de M. Biedma.

Vázquez Gamboa, Ana María; Mario, Claudia; De Acha, Fernando; Fernández, Sergio (2007). *Uemepé. Historia Del Sindicalismo Docente Porteño*, Ediciones UTE, Bs. As.

Vergara, Carlos (1913). Proyecciones Pedagógicas. *La Escuela Popular*, Buenos Aires, Nº 10.

Vignoli, Marcela (2017). "Dar el voto con total libertad y consciencia": prácticas de sociabilidad de maestras y maestros en el Círculo del Magisterio, Tucumán 1882-1912. Estudios Sociales del Estado, Buenos Aires, Vol. 3, N.º 6, pp. 163-164.

Viñao Frago, Antonio (2003*). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid: Morata.

Weinberg, Gregorio (1995). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: UNESCO – CEPAL – PNUD. A–Z Editora.

Yannoulas, Silvia (1996). *Educar: ¿Una profesión de mujeres?: la feminización del normalismo y la docencia: 1870-1930*, Buenos Aires: Kapelusz.

Zanotti, Luis (1960). *El Normalismo*. Buenos Aires: Jericó.

Ziperovich, Rosa W. de (1992). Memoria de una educadora: experiencias alternativas en la provincia de Santa Fe durante los últimos años de la década del 10, la del 20 y primeros años de 1930. En: Puiggrós, Adriana (dir.), *Escuela, Democracia y Orden*. Buenos Aires, Galerna.

Capítulo 3
Desde la expansión del movimiento de Escuela Nueva a la formación docente en el nivel superior (1920-1970)

Maestra: –Un hacendado posee una estancia de 5000 metros de frente por 6000 de fondo.

Maestra: –Para alambrarla en todo su perímetro encargó al corralón los postes que irá colocando uno cada 20 metros. ¿Cuántos postes compró?

[Mira lo que escribe Mafalda]

Maestra: –Revisa, ¿Te parece que compró tantos?

Mafalda: –Ah, ¿por qué? ¿Además de oligarca, amarrete?"

Quino (2004), *Mafalda* 10, 017.

Luego de la intensa y extensa experiencia escolarizadora del siglo XIX y comienzos del XX, en torno a la década de 1910-1920, el sistema educativo argentino se había consolidado sobre la base de una estructuración hegemónica que había establecido una determinada relación entre la sociedad civil y el Estado respecto a los asuntos educacionales, así como una determinada relación entre las distintas jurisdicciones y el nivel central. Adriana Puiggrós (1990) caracterizó esa fisonomía particular que el sistema educacional tomó como

SIPCE: sistema de instrucción pública, centralizado y estatal. El reconocimiento de esta consolidación, sin embargo, no debe impedirnos dar cuenta de que las disputas hegemónicas seguirán siendo parte de la dinámica educacional; esas luchas se trasladaron más claramente al interior del sistema escolar, a su cotidianeidad, en las discusiones sobre sus funciones, destinatarios, enseñanza, lecturas, etc. Positivistas, nacionalistas y espiritualistas, normalizadores, reformistas, escolanovistas y otras expresiones que son siempre difíciles de encasillar, discutirían dentro de un sistema con coordenadas ya definidas y que presentaba tanto resultados destacables como insuficiencias.

El sistema desarrollaba un ritmo de expansión sostenida:

> En 1914 el país tenía 7.885.237 habitantes, de los cuales 1.485.785 tenían entre 6 y 14 años y 863.290 estaban inscriptos en la escuela primaria, es decir, el 58% sobre la población escolar. Había 26.689 maestros y 7.575 escuelas. En 1925 la población total era de 10.079.876 y el grupo de 6 a 14 años de 1.803.253; el porcentaje de inscripción a la primaria llegaba al 70,58%, había 43.663 maestros y 10.058 escuelas. En 1932 siendo 11.846.655 la población total, 2.239.117 tenían entre 6 y 14 años. El porcentaje de inscripción a la primaria se mantenía prácticamente igual (69,01%), había 53.838 maestros y las escuelas eran 11.125. El analfabetismo, según el padrón electoral, pasó de 35,65% en 1916 a 21,98 en 1930; los analfabetos eran el 17,60% de los enrolados para el servicio militar en 1914, el 19,82% en 1925 y el 13,36 en 1932 (Puiggrós, 1992, p. 67).

Los gobiernos radicales de comienzos del siglo XX (Yrigoyen, 1916-1922; Alvear, 1922-1928; Yrigoyen, 1928-1930) no modificaron el sistema educativo heredado del siglo XIX. Esto marcó una línea que fue sostenida a lo largo de ese período: el mantenimiento del consenso liberal normalista. Para algunos historiadores de la educación, esta situación se expresaba en la paradoja de que el radicalismo rechazó los proyectos existentes de modernización del sistema educativo, demorando por ejemplo la implementación de reformas para introducir orientaciones técnico-profesionales, a pesar de ser demandas de

los sectores sociales a los que representaban. Para Adriana Puiggrós (1992), el análisis debe considerar en profundidad la base social del radicalismo como un arco de sectores que reunían tanto a nuevos sectores medios urbanos como a tradicionales sectores populares rurales. En rigor, sostiene Puiggrós, ni el radicalismo, ni los sectores representados por él tenían, en educación, proyectos alternativos que contraponer y que transformaran sustantivamente lo producido por el sector conservador. Lo que sí se irá produciendo en esos años serán modificaciones internas, revisiones que permitirán incorporar nuevas funciones, aspectos de la formación no del todo incluidos en propuestas anteriores y la ampliación paulatina de los sectores sociales que el sistema educativo albergaba.

Asimismo, esta etapa histórica, que para Halperin Donghi (1994) está marcada por procesos de restauración, pone en discusión algunos aspectos centrales del ideario republicano del siglo XIX que había gestado al sistema educativo, entre otros componentes del andamiaje institucional. Dentro de él, a la vez, se le había asignado un lugar preponderante como eficaz "molde republicano" al dispositivo de formación de docentes. También esos años fueron momentos marcados por la crisis social propia del clima de las grandes guerras, el sufrimiento de regímenes totalitarios y la exacerbación de prácticas imperialistas. La crisis económica se hizo presente: la pobreza de sectores urbanos y rurales, los procesos de migración interna y lo inconcluso de algunas promesas del desarrollo educativo del siglo XIX, pusieron al sector docente frente a una serie de nuevos desafíos y abrieron la posibilidad de revisión de los modelos preexistentes y los sentidos y condiciones de su trabajo. Muchos diagnósticos partieron de poner el acento en las carencias: "Es un espacio incompleto de civilización, de urbanidad, de racionalidad, de servicios, de mercancías, de población, de alfabetización, de control y anticipación" (Troncoso, 2010, p. 103).

Ese escenario generó las condiciones de posibilidad para el desarrollo de concepciones nuevas a partir de la puesta en crisis del carácter omnicomprensivo y la eficacia performativa del discurso

civilizatorio. Ello configuró un marco importante para el surgimiento del espiritualismo y la simiente de una vinculación mayor de conocimiento con sus razones social y contextual, que incluyó desde la revisión de la pedagogía tradicional, pasando por las experiencias conservadoras de los treinta, la incorporación de sectores sociales que no habían tenido hasta ese momento un lugar prioritario y la reconfiguración de la estructuración del Estado para abarcar problemas irresueltos, nuevas demandas y sujetos sociales en ascenso.

Conmociones socioculturales como escenario de la enseñanza

La década de 1920 fue sumamente rica en lo que respecta a procesos y problemas de renovación y también fue una década prolífica en lo que a debates y generación de nuevas propuestas se refiere.[1] Como ha descripto Funes (2006) fueron años de tránsito, de ideas nómades, en los que todo estaba "por ser" o despidiéndose de lo que era. Europa estaba jaqueada por los efectos de la Primera Guerra Mundial; probablemente no se había puesto de manifiesto de forma tan evidente la "juventud de América Latina" hasta que la "vieja" Europa sintió sus límites a través de la presencia de la Gran Guerra. Sigmund Freud, decepcionado, planteaba que la guerra le había arrebatado al mundo todas sus bellezas (Freud citado por Funes, 2006).

La crisis del momento fue interpretada como una crisis espiritual y ello contribuyó a la erosión del sujeto liberal y la retórica civilizatoria. En palabras de Funes, "La Primera Guerra Mundial limó todas las mayúsculas decimonónicas: Razón, Civilización, Progreso, Ciencia"

[1] Sin embargo, se trata de una etapa que ha quedado obnubilada bajo la denominación de "período de entreguerras" o asimilada a la del treinta, denominada "década infame" debido a la permanente irregularidad institucional. Pero también, como ha afirmado Terán, la designación de "década infame" obnubiló "el dinamismo creativo verificable en el terreno cultural ya que en esos años se despliega una activa vida intelectual plasmada en la conformación de agrupaciones, la realización de congresos y la creación de editoriales" (Terán, 2004, p. 51).

(Funes, 2006, p. 13). Los años veinte estuvieron marcados por la posibilidad de abrir nuevos interrogantes y tensiones que generaba la crisis social, que terminará estallando en 1929, y el problema de la inclusión educativa a un sistema educativo que había consolidado ya su estructura organizativa y de funcionamiento. Pero también en las primeras décadas del siglo se hace evidente la debilidad del sistema institucional para incluir al conjunto de la sociedad. A partir de allí, se irán ensayando nuevas formas de articulación entre sociedad y estado.

El clima de ideas que acompañó el desencanto producido por la Primera Guerra Mundial rompió el consenso sobre el valor supremo de la ciencia y la razón. Eso a su vez minó el poder explicativo que ejercía el positivismo para los fenómenos sociales y naturales. La guerra había arrojado una experiencia de fuerte vulnerabilidad del ser humano. En palabras de Walter Benjamin, era una experiencia que no podía ser narrada[2] y mantenía viva, aún finalizada la guerra, la penuria de la confrontación. De este modo, la etapa estuvo marcada por la puesta en crisis de algunas convicciones decimonónicas, que también impactó productivamente en la pluralización de formas y expresiones culturales y la apertura de otras fuentes de conocimiento ligadas a nuevas sensibilidades como expresión de las insuficiencias mostradas por el modelo racionalista. Ese retiro de las concepciones positivistas fue entrando en diálogo con el desarrollo de nuevas corrientes psicológicas y filosóficas. La monotonía que había adquirido el consenso positivista se vio minado por la influencia de una serie de ideas de distinta naturaleza, pero que tenían en común la intención de repensar los términos clásicos de la relación pedagógica. Por ejemplo, las intervenciones de distintos educadores, aún con matices, marcaban la necesidad de renovación de la división disciplinar del conocimiento, que había sido producto de las visiones enciclopédicas y positivistas. La influencia del filósofo francés

[2] Ver Walter Benjamin, *El narrador* (1936). Traducción de Roberto Blatt. Editorial Taurus, Madrid, 1991.

Henry Bergson inspiraba las críticas al mecanicismo positivista y el racionalismo gnoseológico, proponiendo la intuición como fuente de conocimiento de lo real. La realidad para Bergson era un proceso perenne de creación, sin principio ni fin, que no se presentaba dos veces en la misma forma, un fluir constante, sin división alguna de partes. Con ello, el intuicionismo influyó fuertemente formas y contenidos gnoseológicos y estéticos.

La docencia se vio interpelada por este clima cultural y por el florecimiento del espiritualismo que, a través de distintas expresiones, iban a indagar la tarea pedagógica con nuevos sentidos. Una pedagogía asentada en la función moral que, sin menoscabar la función del pensamiento y la sabiduría, buscaba asentar su legitimidad en una diferente relación con los alumnos-discípulos-jóvenes (Funes, 2006). Como parte de la disputa hegemónica, ellas pugnaron para que sus sensibilidades integraran la cultura de Estado, aquella oficial y pública. Esos elementos generaron las condiciones de posibilidad para el despliegue de alternativas y concepciones renovadoras de diversos educadores: En ese marco, podemos situar como ejemplo la perspectiva estética de Leopoldo Marechal (1900-1970), maestro, poeta, bibliotecario, profesor de escuela secundaria. Planteaba Marechal en relación con la enseñanza artística en las escuelas en 1928:

> El aprendizaje de un arte cualquiera significa:
>
> 1º La adquisición de un instrumento expresivo por el cual el hombre manifiesta las actividades de su vida interior y las relaciones de esa actividad íntima con el mundo externo; 2º el conocimiento de las mejores obras del espíritu humano en dicho arte.
>
> Esta sabrosa captación artística y el dominio de aquel instrumento que sirve para crear, traen como fruto el desarrollo intenso de la sensibilidad y de la imaginación.
>
> Una fina sensibilidad permite discernir lo bueno de lo malo, lo bello de lo feo: el hombre sensible hace así su composición de lugar frente a las cosas, descubre las bellezas que le rodean y gozándose en ellas establece un principio de felicidad; la comprensión de lo bello y de

lo bueno y la reacción bienhechora que estas cualidades provocan en su espíritu, hácenle patente la necesidad de vivir para la belleza y la bondad. Por otra parte, asociando sus impresiones, conceptos y goces a los demás seres, el hombre descubre la obligación de lo bello y bueno: nace así un imperativo del deber.

Además una comunión de los hombres en la belleza implica solidaridad y subordinación: solidaridad porque se sienten unidos en un común sentimiento que provoca en ellos idénticas reacciones; subordinación porque saben que lo bueno y lo bello están en la naturaleza como reflejos de un gran todo y porque la concepción de la bondad y de la belleza en su absoluta totalidad significa admitir un principio de lo divino, como lo demostró Platón en su diálogo sobre la inmortalidad del alma y Descartes en su prueba de la existencia de Dios: en estas condiciones, el hombre se siente subordinado a lo divino y reflejo de lo divino.

La mayoría de las nacionalidades europeas tienen el sello de su personalidad, no en una concreta demarcación geográfica ni en un origen racial común, sino en su manera de ver el mundo y de sentir sus fenómenos. En nuestro país, donde el problema de la nacionalidad es un fenómeno palpitante y complicado, se impone, como en ninguna parte, la comprensión mutua entre los diversos elementos que la integran: esto se consigue por la solidaridad de los hombres en lo bueno y en lo bello, virtud que sólo puede ejercer una sensibilidad hondamente trabajada desde la niñez.

Por la imaginación, el hombre aplica los elementos, leyes y principios de la naturaleza, en la creación de un instrumento que sirva a sus fines personales.

Toda invención, verdad o descubrimiento ha sido en sus fuentes un producto teórico de la imaginación, comprobado luego en la realidad. La imaginación es facultad creadora por excelencia y su libre ejercicio hace que el hombre sea fecundo en recursos: un hombre sin imaginación se ve obligado a transitar por vías ajenas y está como desarmado, frente a la vida, puesto que no le es dado seguir ninguna iniciativa personal.

> Como puede verse en el transcurso de estas consideraciones, con la educación estética la escuela primaria no pretenderá hacer un artista de cada alumno, sino dotarle de una sensibilidad y de una imaginación que le coloquen en ventajosas condiciones de lucha (1928, pp. 415-416).

En el período de entreguerras, el perímetro del Estado era algo ya establecido, su presencia estaba fuera de discusión en sus aspectos más estructurales. El volumen de lo social y la democratización de sus modos de organización, en cambio, eran aún objeto de pensamiento y de acción político-educativa. En Europa y en América el período de entreguerras evidenció el surgimiento de diversas formas de nacionalismo y se fortalecieron en varios países experiencias en las que la idea de nación desplazaba a la de la democracia. Las nociones de modernización y de Nación fueron reocupadas[3] con otros componentes: vitalismo, espiritualismo, intuición, sensibilidad, estética. Todo ello presentó un escenario social y cultural particular para la enseñanza. El sistema educativo argentino atendió, con operaciones pedagógicas propias, las tensiones que los procesos de modernización cultural y social introducían en la vida cotidiana, proponiendo patrones de selección y valoración de nuevas subjetividades. En ellos puede encontrarse la apertura de otras fuentes de conocimiento que venimos mencionando, junto con ideales de ciudadanía y moralidad hasta formas privilegiadas de representación del mundo que pugnaban por hacerse presentes en el período.

[3] La idea de *reocupaciones* desarrollada por Hans Blumenberg (1986) entiende por tal el proceso por el cual ciertas nociones que están asociadas al advenimiento de una nueva visión y de nuevos problemas cumplen la función de reemplazar nociones antiguas que habían sido formuladas en el terreno de una problemática diferente, y que tiene como resultado que esta acaba por imponer sus exigencias a las nuevas nociones y así las deforma necesariamente.

Ceremonias para el imperativo de la nacionalidad

> *La soledad es cultural, el maestro se siente único representante de su cultura en el espacio social, no puede comunicarse, no tiene con quien compartir sus experiencias, está solo con su mandato frente a la comunidad.*
>
> Troncoso (2010), *El magisterio y la experiencia del espacio. La meseta norte chubutense (1930-1970)*, p. 98.

Como venimos mencionando, el surgimiento de nuevas formas de conocer vinculadas a la sensibilidad y la conmoción que significaba la Gran Guerra para la racionalidad moderna y las certezas del siglo XIX, produjeron nuevas condiciones de posibilidad para el discurso pedagógico. Entre los intelectuales que incidieron directamente sobre el sistema educativo se destacó Ricardo Rojas (1882-1957), quien buscó desarrollar un proyecto intelectual más cercano a la tradición del *volkgeist*, el espíritu del pueblo, que a la concepción liberal francesa. Esto significa, como ha afirmado Funes (1999), que Rojas estaba

> construyendo hegelianamente un sistema filosófico, estético y educativo a partir del cual suturar o fraguar la fragmentación producto, básicamente, de las pulsiones centrífugas de la modernización, entre las que el contingente inmigratorio era uno de los más preocupantes. Rojas buscaba superar la contradicción la "Civilización y Barbarie" (Funes, 1999, p. 14).

Una de las obras más reconocidas de Ricardo Rojas fue *La Restauración nacionalista. Informe sobre la educación*, publicado inicialmente en 1907 y reeditado en 1922 y 1971, producto del viaje a Europa al que fue enviado Rojas para conocer sus sistemas de enseñanza. Ese viaje tuvo un efecto de reconciliación con el pasado hispánico de nuestra cultura (Pulfer, 2010). Por ello, su obra buscó poner en valor y reocupar la herencia hispano-criolla y la referencia a los

pueblos originarios. Ello apareció reflejado también en su texto *Eurindia,* de 1923.

En los primeros años del siglo XX se estaba produciendo una reacción frente a la presencia, crecimiento y prosperidad de la corriente inmigratoria que había empezado a integrarse a la clase media. Aquellos inmigrantes anhelados décadas atrás fueron vistos como advenedizos que desafiaban al sector terrateniente, caracterizados como “inescrupulosos y materialistas”, a veces “nuevos ricos” que ponían en riesgo la “cultura nacional”. Esto facilitó el florecimiento de un movimiento nacionalista que contó con notables figuras que manifestaban su inquietud ante el impacto cultural que estaba destruyendo los valores vernáculos. Planteaba Rojas:

> En tiempos de Alberdi era el desierto lo que aislaba a los hombres, impidiendo la formación de la opinión pública y de la acción organizada. Hoy es el cosmopolitismo y una atmósfera de ideas y sentimientos corruptores lo que, en medios demográficamente densos como la Capital, pone su masa disolvente, e impide, como antes el desierto, la existencia de una opinión y de una acción orgánicas (Rojas, 1922, p. 88).

Pulfer afirma que Rojas constituyó un nacionalismo historicista de raigambre romántica que volvió sobre el pasado aborigen, colonial y federal con eje en el “espíritu de la tierra” (Pulfer, 2010, p. 22). Así, en los primeros años del siglo XX, el gaucho se convierte en fuente de inspiración de un gran número de escritores, presentado en sus diversas facetas: podía ser mesurado, valiente, sobrio en la expresión de sus emociones, expresar sentimientos patrióticos, así como ser pícaro, pendenciero u oponerse a la autoridad (Blache, 1992, p. 73).[4] En ese contexto, los contenidos y significados inherentes de los

[4] Blache destaca la exaltación gauchesca mencionando que hacia 1910 se publican cincuenta periódicos gauchescos y se crean más de doscientos centros criollos; a ello se suma la publicación de más de 30 novelas gauchescas y otros tantos dramas criollos en las dos décadas anteriores. Asimismo, afirma que el gaucho era enaltecido por sectores sociales antagónicos y resulta difícil establecer si surge en los sectores populares o círculos literarios más vinculados a sectores dominantes (Blache, 1992).

discursos y representaciones pujaron por definir qué era la nación en la arena filosófica-cultural; por otra parte, se hizo evidente en el plano político la intención de los intelectuales de cristalizar solidaridades colectivas y (re)crear una "comunidad imaginada" a través de ciertas inclusiones y exclusiones.

Ante esas preocupaciones, resultó primordial darle un lugar relevante a la perspectiva de Rojas con la reedición de *La restauración nacionalista* y su distribución entre las y los maestra/os de todo el país. Allí criticaba a la educación europeizante que se impartía en nuestro país y planteaba la necesidad de reforzar un carácter genuinamente nacional. En lugar de una educación enciclopédica, con programas copiados de manuales extranjeros, debería basarse en textos elaborados de acuerdo con necesidades propias. La escuela debía contribuir a la formación de la conciencia nacional de los alumnos y sentar las bases para moldear un ciudadano respetuoso de su herencia cultural y "profundamente argentino" (Rojas, 1922). Con ello, invocó una conjunción entre tradición hispánica y la indígena. Al igual que Herder, consideraba al *folklor* como el instrumento que permitía conocer el "alma del pueblo", estableciendo una continuidad entre paso y presente. Afirmaba:

> El (folklor) define la persistencia del alma nacional, mostrando cómo, a pesar del progreso y de los cambios externos, hay en la vida de las naciones una substancia intrahistórica que persiste. Esta substancia intrahistórica es la que hay que salvar para que un pueblo se reconozca siempre a sí mismo (Rojas, 1922, p. 83).

Como tantas otras veces, el nacionalismo conjugado en patriotismo tomó forma en propuestas escolares y para el trabajo de la docencia. El 1º de marzo de 1921 se presentó al Consejo Nacional de Educación, cuyo presidente era Ángel Gallardo (1867-1934), un proyecto de resolución llamando a concurso a los maestros de las escuelas primarias nacionales instaladas en las provincias (escuelas que se habían creado por el impulso de la Ley Láinez), para recoger el material disperso de prosa, verso y música que constituía el acervo del folklore

argentino.[5] Maestras y maestros debían recopilar en la forma más ordenada y fiel dicho material y remitirlo al inspector nacional del que dependiese. Su impulsor había sido Juan P. Ramos (1878-1958), quien se desempeñaba como vocal del Consejo. Los propósitos de Ramos se expresaban en los considerandos de esa resolución al plantear la recolección de "todo el material disperso de folklore, de poesía y de música, que está en vías de desaparecer de nuestro país por el avance del cosmopolitismo" (1921, p. 4). "El maestro", decía, que "presta servicios en las regiones del interior que conservan todavía intacta la noble tradición del pasado", es quien mejor puede llevar adelante esta trascendental compilación y contribuirá con ello a una "obra patriótica". Pero aclaraba que no debían recopilar "ningún elemento que resulte exótico en nuestro suelo como serían, por ejemplo, poesías y canciones contemporáneas nacidas en pueblos extranjeros y trasplantadas recientemente a la República por influjo de la inmigración" (1921, p. 5). Queda claro allí que la tradición que se pretendía resguardar era concebida como una expresión inamovible, y estaba vinculada exclusivamente con la herencia hispánica e indígena, dos tradiciones profundamente menospreciadas por el modelo educativo liberal-republicano, centralmente en torno a la concepción de Sarmiento.

Hemos posicionado a la encuesta de folklore como ejemplo de cómo, en los años veinte, se puso de manifiesto el desplazamiento de una concepción de la nación fundada en categorías que imponían la tradición liberal (cuyo énfasis recaía en la noción de ciudadanía) y la tradición positivista (acentuando la idea de morfología racial) hacia una concepción que buscaba sus raíces en consideraciones culturalistas. Por ende, el desafío radicó en conciliar en el proceso de

[5] Hemos explorado en profundidad esta encuesta en Southwell, Myriam (2014). Cultura popular y trabajo docente: exploraciones sobre la legitimación estética de la Nación argentina de entreguerras. En Pineau P. (comp.) *Escolarizar lo sensible*, Teseo: Buenos Aires. También en Southwell, Myriam (2020). "O espírito do povo": estética, professores e folclore na Argentina na década de 1920. *Revista Brasileña de Historia de la Educación*, Vol.132, No. 20.

incorporación a un conjunto de alteridades complejas y de distinta entidad: étnicas, culturales, religiosas, sociales y regionales. Funes (2006) remarca la importancia que el pensamiento antiimperialista de posguerra tuvo en la medida en que constituyó un dilema que configuró un perímetro inclusivo a escala regional y señaló destinos y estrategias comunes para América Latina. La revisión de relaciones entre sociedad y estado, república, democracia, revolución, socialismo, corporativismo, se enlazaron a la definición de las naciones en la búsqueda de principios de legitimidad alternativos (Funes, 2006), reocupando el significante *nación* que había sido constitutivo para identidades e instituciones.

Nos ha interesado situar en el análisis el impacto de mirar el arte, saberes y prácticas populares por parte de esos docentes formados bajo un paradigma liberal, eurocéntrico selectivo y jerarquizante. ¿Cómo era leída desde su experiencia de formación y desde las prescripciones en el marco de las cuáles habían aprendido a desarrollar sus tareas? ¿Qué impacto podían tener en su ordenamiento sensible, en sus percepciones del mundo, los relatos sobre las cataplasmas de alfalfa, mandingas, luces malas y ánimas benditas? Por otro lado, por parte de las autoridades político-educativas ¿se trataba de un intento de renovación del ideario liberal republicano con acento nacionalista dentro de la normalización y disciplinamiento del sistema educativo? La aproximación al folklore que se proponía folklorizaba también lo popular y lo que recogía respondió a un espíritu de colección. Hay un valor transgresivo en el plano político en ese intento de apropiación de los valores del otro (Rancière, 2011, p. 85), valor transgresivo que la escuela encarnó para torcer hábitos y que también las prácticas populares exploraron e hicieron uso para el desarrollo de diversos mecanismos de legitimación y jerarquización social.

La inquisición sobre el idioma nacional no era nueva, pero incorporó en esos años otras tensiones: lo culto/lo popular, lo oral y lo escrito, etc. La reflexión sobre la lengua y la literatura nacionales es especialmente reveladora de los sentidos conferidos a la idea de nación. Ante

los síntomas de agotamiento del orden oligárquico[6] esos debates se articularon con profundas revisiones sobre temas cruciales como el de las relaciones entre Estado y sociedad civil, la definición de los valores republicanos, la democracia, la revolución, el socialismo, el/los nacionalismos, en una encrucijada histórica en la que la construcción de la nación se entrelaza en forma casi ineludible con la búsqueda de principios de legitimidad alternativos.

Como el lector ya se habrá percatado, la importancia central que le hemos dado a la fuente que seleccionamos no se concentraba en los resultados que recogió, en los muchos o pocos, desparejos, verosímiles o inverosímiles relatos recabados, sino que la encuesta era en sí misma una manera de ordenar el mundo sensible, establecer maneras de mirar, convertir a la cultura letrada, a la experiencia de la escritura, saberes que habían estado postergados, vedados y hasta prohibidos. Era el/la encuestadora quien incidía en la selección, registro y modo de escrituración de los relatos y por eso nos interesa, porque nos dice mucho sobre las y los maestra/os, sobre sus modos de posicionarse frente a ese universo cultural, o mejor, en el medio entre el mandato de coleccionar lo auténticamente telúrico y sus modos de ordenar el mundo sensible. Encuestas similares sobre folklore y llevadas a cabo por maestros se implementaron también más adelante: en 1939 se desarrolló una por instrucción del Consejo Nacional de Educación y dio por resultado una *Antología Folklórica Argentina*; otra similar encargó en 1951 el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, para obtener la *Encuesta Folklórica General del Magisterio*). Las fundamentaciones de esas encuestas remitieron nuevamente a la búsqueda del espíritu del pueblo, la formación de la nacionalidad y políticas derivadas del "amor a la patria". Incluso, existieron encuentras sobre otras temáticas como la que impulsó la

6 Nos referimos a ese proceso en el que los profundos y acelerados cambios que, desde los últimos años del siglo XIX, afectaron a la sociedad argentina, se plasmaron en tensiones entre un régimen político basado en el orden y las jerarquías estamentales y una trama de relaciones sociales, políticas y culturales que impulsaba el progreso y prometían el ascenso social.

Asociación de Maestros de La Pampa en 1931, encuesta sobre el indio, para tener un estudio de la situación de la población indígena que luego fue discutida dentro de las preocupaciones gremiales. Las encuestas se constituyeron en el modo de recolección y organización de información, e incluso de catalogación.

El proceso que hemos buscado reseñar conlleva tensiones contrapuestas del debate intelectual de la época, e incorpora algunos rasgos previamente excluidos, pero sin dejar de estar imbricado de esquemas prescriptivos y normativos. Adentrarse en la mirada sobre el canon estético del momento requiere detenerse, al menos, en ambos componentes: la reincorporación de "lo nacional" localizado en algún lugar marginalizado, lo "propio" comprendido sobre nuevos componentes, alterando de alguna manera las "subalternidades" conocidas, pero también reconociendo la permanencia de la normatividad, la selectividad y la jerarquización.

La escuela en revisión

Cuando se inicia el siglo XX, las naciones sudamericanas habían producido un proceso de modernización cultural impulsada desde el Estado, especialmente a través de las leyes educacionales. Sin embargo, no se había consolidado del mismo modo ese otro proceso moderno que es el de la ampliación de la ciudadanía, ya que el Estado era administrado por una minoría con un bajo nivel de participación política. Ese contraste fue un terreno propicio para el florecimiento de demandas políticas crecientes, reclamando la inclusión de sectores sociales, ideas políticas y derechos sociales.

En la consolidación de ese clima cultural y político modernizador, el normalismo resultó uno de los pilares fundamentales de los procesos de regulación social, configurándose como una corriente político-pedagógica que se articuló con el proyecto de construcción de una Argentina moderna. En este marco, produjo pautas de comportamiento, procedimientos, reglas y obligaciones que ordenaron y

regularon cómo se debía desarrollar la profesión de enseñar, actuar en la escuela, estar, sentirse y hablar de ella, impactando en el modo en que los sujetos docentes construyeron sus experiencias subjetivas y asumieron una identidad en cuestiones pedagógicas y sociales en un sentido más amplio.

Los orígenes del trabajo de enseñar y del formato escolar moderno habían marcado una preponderancia de la organización escolar centrada en la figura del/a adulto/a docente. En las primeras décadas del siglo XX, el conocimiento de nuevas corrientes psicológicas y las propuestas renovadoras de la Escuela Nueva (de las que hablaremos en extenso en este capítulo), requirieron poner mayor énfasis y cuidado en las y los jóvenes alumna/os y una renovación de los aspectos cotidianos de la dinámica escolar. De allí que es relevante historizar las luchas que entablaron los distintos grupos sociales en el seno del Estado por la adjudicación de valor entre estos diferentes capitales culturales.

Los elementos antes mencionados generaron las condiciones de posibilidad para el despliegue de alternativas y concepciones renovadoras: las insuficiencias que mostraban las instituciones generadas en el siglo anterior y la crisis social que se hacía evidente en amplios sectores urbanos, en particular en niñas, niños y jóvenes de sectores populares. En segundo lugar, estaba en retroceso el apoyo en la ciencia positivista y en las explicaciones y recomendaciones que habían generado la biología y la higiene como paradigma conceptual de la época. Como tercer componente, el cuestionamiento a las perspectivas desarrolladas hacia lo femenino, fundamentalmente la separación en escuelas para hombres y mujeres, la persistente propuesta de la coeducación y un lugar más jerarquizado para las educadoras y alumnas.

La producción pedagógica, psicológica y sociológica del siglo XX contribuyó a desarrollar nuevos modelos e intervenciones sobre las concepciones y las políticas de formación desarrolladas durante el siglo XIX y comienzos del XX. Se había instalado ya la necesidad de revisar las condiciones laborales, el rol de la mujer en esas tareas de

responsabilidad social y el cuestionamiento hacia la posición subordinada que el sistema educativo había consolidado para ellas y, en particular, para las docentes. En ese terreno, también se ponía en juego una disputa por los métodos de la docencia, por lo que ellos encerraban y por lo que construían en la micro y la macro política educativa. En esa contienda, aparecían tensiones, relevos y sincretismos entre distintos modelos clásicos y nuevos que, para algunos educadores más que para otros, significaban construir una posición (irreverente o sumisa, crítica o renovadora) hacia la prescripción metodológica centralizada, que regulaba el trabajo de enseñar. También las fuentes históricas dan cuenta de cómo mucha/os educadora/es fueron cobrando mayor autonomía en su voz, ocupándose y/o denunciando la desigualdad y la injusticia y el lugar de su tarea en relación con ello.

La ciudad de Rosario en esos años fue un terreno de experimentación muy significativo que desarrolló reflexión y organización educacional. Así se hizo evidente que otras pedagogías eran posibles, así como un espacio de discusión y desarrollo de alternativas que generaron las condiciones de posibilidad para entrar en un diálogo productivo con el movimiento de escuela nueva.[7] Se trató de un nucleamiento que reunió a Dolores Dabat (1889-1940), quien dirigió la Escuela Normal Nro. 2 de Rosario entre 1920 y 1940, y la Asociación de Ex Alumnas de la misma escuela.6 Esas educadoras pusieron en marcha la Escuela

[7] En la década del veinte se desarrolló una asociación de alumnas graduadas de la Escuela Normal de Maestras Nro. 2 para desplegar un espacio para la sociabilidad entre las jóvenes docentes rosarinas. El trabajo de Carolina Zoppi, menciona una distinción en la extracción social de las alumnas de esta escuela que se veían compelidas a entrar en el mercado de trabajo prontamente, a diferencia de otras escuelas normales de la ciudad que formaban en una lógica de distinción social que no desarrollaba necesariamente la misma búsqueda de inclusión en el mercado laboral. Su primera Comisión Directiva estuvo compuesta por Rosario Aronna como presidenta y Arley Pusso como vicepresidenta; la secretaria Ana María Benito; la prosecretaria Beatriz Sáenz; Clotilde Bula como tesorera y las vocales Carlota Daza de Calp, Matilde Pampaluna, Ana Tapper y Paulina Iraolagoitía. Zoppi C. (2017). Las maestras se organizan: Asociación de Ex Alumnas Ana María Benito, Rosario 1927. XIII Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y VIII Congreso Iberoamericano de Estudios de Género.

al Aire Libre o escuela de Puertas Abiertas (surgida en 1916) que adoptó una organización no graduada y sin horarios rígidos.[8] Enclavada en el espacio físico del hipódromo, la escuela, a la que se le asignó el nombre de Francisco Podestá, recibía a los hijos de empleados hípicos y también a quienes realizaban trabajos en la calle (lustrabotas, canillitas, etc.), a los no escolarizados de los márgenes rosarinos para enseñarles a leer y a escribir. Lo hacían con las pizarras destinadas a las apuestas del hipódromo instalado en el Parque Independencia.[9] De los 150 alumnos que las jóvenes maestras recibieron el primer año, "el 60% aprendió a leer, escribir y contar en períodos no mayores a seis meses" (Acta de fundación de la Asociación de Ex Alumnas de la Escuela Normal N° 2, art. 1, 3 de julio de 1927).

Combinando expresiones típicas de ese momento histórico junto con otras más innovadoras, esas docentes impulsaban una "educación moral, intelectual y física" a niños y niñas, con las condiciones concretas que tenían en ese lugar. Además, recorrían el barrio, visitando casas y hogares humildes para hablar con madres y padres de familia y convocar a sus hija/os a ese proyecto educativo innovador, que facilitaba la alfabetización de quienes tenían otras ocupaciones. El aprendizaje teórico iba acompañado por prácticas conjuntas de espacios comunitarios en la huerta, el gallinero, la colmena y el ordeñe de las vacas del lugar. Se fue construyendo un espacio en el cual se ofrecía a las y los alumna/os de muy diversas edades un taller de cestería y un taller de corte y confección, de tal forma de proveerlos de un oficio (Zoppi, 2017). La escuela fue defendida por la Federación de Maestros proponiendo incluso "crear otras similares a la mencionada de acuerdo con las modalidades sociales y económicas del lugar

[8] En 1921 la Escuela al Aire Libre fue trasladada al local de exposiciones de la Sociedad Rural. En 1927 fue nombrada Escuela Fiscal y en marzo de 1931 se transformó en la Escuela N° 94 (Zoppi, 2017).

[9] El primer equipo docente de la Escuela al Aire Libre estuvo conformado por las maestras Haydeé Maciel, Orfilia Petit, Juana Saliva, Laurentina Solari, María Rilow en el turno de la mañana y Catalina Mathias, Ana Duclos, María Cisoli, Sofía Herrera, Angela Lemmi en el turno de la tarde. Además de las maestras especiales Darwinia Podestá, Julia Cantarella y Elena y Aurelia Morello (Zoppi, 2017).

en que se erijan" (Acta de fundación de la Asociación de Ex Alumnas de la Escuela Normal Nº 2, art. 1, 3 de julio de 1927).

En relación con esta experiencia dejó su testimonio la educadora Rosa Ziperovich, por su actuación en esas décadas y por la descripción del trabajo de sus colegas a los que vio directamente poner en juego sus ideas. Ella describió que esa escuela "fue la primera que tuvo fe en la evolución psíquica del niño, que la respetó y esperó sin apremios sus frutos" (Ziperovich, 1992, p. 184). El trabajo con niñas y niños en esta escuela, dice la autora, no era una "fórmula de laboratorio", sino una "determinación inquebrantable que nacía de la confianza de los maestros en los niños y en el camino emprendido" (Ziperovich, 1992, p. 185).

La propia asociación fundó en 1932 la revista *Quid Novi? Revista de las Asociaciones de ex alumnas y padres de la Escuela Normal N.º 2*, "antítesis de lo frívolo, inquieta de espíritu, noble por respetuosa y sincera" que se ocupaba de "pedagogía, literatura, ciencia, arte y notas varias" (*Quid Novi?* N.º 1). Esta experiencia evidenció aquellos lugares a los que el sistema educativo que estaba en expansión no cubría, fundamentalmente vinculados a los sectores sociales vulnerables, pero también en términos de los saberes que incluía y las prácticas de enseñanza que impulsaba como parte de esa renovación. En la experiencia de la escuela, los debates de la Asociación y la palabra pública expresada en la revista se evidenció la gran dimensión social de la educación, la reconsideración de ese vínculo de lo escolar con sus comunidades, lo que impactaba claramente en los modos de pensar de los sujetos que aprendían, que enseñaban, y en cómo lo hacían. Se trataba de avanzar en una consideración social de lo que sucedía y se producía en la escuela, diferenciada de la lógica ortopédica o correctiva, prevaleciente hasta ese momento. "Hay un mundo, el de la escuela, que no puede aislarse del mundo de los hombres sin quitarle el calor vital que todo proceso educativo exige imperiosamente" (*Quid Novi?*, año 1, N.º 3 y 4, 1932, p. 37). Elisa Welti (2011) plantea que la revista *Quid Novi?* fue un fiel testimonio de esa experiencia, que produjo reflexión a la par de su desarrollo en consonancia con grandes

debates pedagógicos y climas estéticos del período de entreguerras. Así, la Escuela Normal N.º 2 se caracterizó por una visión ampliada del trabajo educativo como tarea de cultura, en cuyo marco se inscribieron una gran cantidad de iniciativas culturales e innovaciones pedagógicas realizadas en la escuela desde su época más temprana (Welti, 2011).

Es significativo destacar allí el trabajo de Dolores Dabat llenando de nuevos contenidos el concepto de educación popular, por ejemplo, ligado a la noción de libertad en relación con la enseñanza. En ese gesto, había una muestra de que el ideario civilizador había tenido sus límites y que la injusticia parecía ser inherente a la relación social que requería una fuerte intervención humana para ser corregida. Claro está que estas voces que recogemos no fueron las únicas, sino que convivieron con la conservadurización de las formas de educación y de relación social más tradicionales. Desde posiciones políticas distintas, el problema de la injusticia social se alzaba a voces. Docentes socialistas, comunistas, anarquistas, demócrata-progresistas, radicales, demócrata-cristianos, posteriormente peronistas, etc., disputaban por ponerle otros sentidos, simbólicos y materiales, a la distribución cultural que la escuela ejercía. Asimismo, la tarea de Dabat encerraba la concepción de la escuela como un lugar feliz, y para ello pensaba otras formas de desarrollo de la disciplina escolar, lo que denunciaba aún sin proponérselo, que el sistema escolar se basaba en una disciplina coercitiva que aseguraba la pasividad de la infancia, en un movimiento antinatural. Un rol sustantivo del trabajo docente, sostenía, era generar entornos apropiados para el aprendizaje. La influencia del pensador norteamericano John Dewey sobre las "ocupaciones" parece haber inspirado su fuerte énfasis en el desarrollo de la enseñanza de la educación física y la estética, equivalentes a las actividades productivas del hombre, que determinaban la organización social y cultural. Estas concepciones planteaban las "ocupaciones" como actividades que deberían ser altamente instructivas en su ejecución y portadoras de la cantidad suficiente y pertinente de información demandada por la vida

moderna. Su plan se encuadraba en el *activismo pedagógico,* por entonces puntal de la renovación escolar. En 1930 Dolores Dabat publicó su obra *La instrucción primaria en Santa Fe, Entre Ríos y Corrientes*, ensayo donde señaló la problemática pedagógica y educacional del momento.

Si bien este proceso que suscitaron las y los pensadores escolanovistas no siempre fue incorporado a las políticas prescriptas desde el Estado y, por lo tanto, constituyó solo fragmentariamente la voz oficial, el debate que instalaron influyó y movilizó nuevas ideas en el ámbito de las políticas referidas a la igualación social y escolar.

Vale la pena recordar que, en paralelo a experiencias como esta, se extendía un discurso escolar que adoptó nociones provenientes de la medicina y la biología, con la finalidad de corregir hábitos y homogeneizar a una masa de población que se había vuelto diversa, compleja y heterogénea y "argentinizar" en torno a una idea de nacionalidad al conjunto de personas que provenían de orígenes, experiencias y tradiciones sumamente diversas. La escuela cumplía entonces estas tareas volviéndose, a la vez, inclusiva, disciplinaria, otorgadora de derechos, impulsora de un orden establecido, constructora de ciudadanía y subalternidad. En ese contexto, la posición de una escuela de puertas abiertas, sin rigidez en la organización escolar y que se proponía atender a aquellos a los que la escuela no parecía haber tomado como sujeto preferente, conformaba una alternativa frente a ese pensamiento educacional dominante.

Pablo Scharagrodsky (2019) analiza el rol que jugaron los nacientes recreos infantiles en esos años, como condensación de distintas políticas destinadas a las infancias. Como plantea el autor, para algunos sectores, los recreos infantiles tenían el objetivo explícito de "cuidar y proteger" a los niños y niñas de los barrios urbanos más populosos frente a los riesgos y amenazas de la calle, cuya representación social estuvo ligada a los peligros físicos y morales que el "afuera" permanentemente generaba. Contener parte de los "indeseables" efectos provenientes de los procesos de modernización de la nación apareció en los argumentos recurrentes que justificaron

la creación de estos espacios. Para otros sectores sociales, que focalizaban la atención en los procesos de escolarización oficial y se disgustaban con la manera de concebir al sujeto pedagógico desde el sistema de instrucción público estatal, estos espacios se convirtieron en una alternativa educativa diferente a la hora de pensar no solo qué enseñar y cómo enseñar, sino con qué fines, reconfigurando nuevos sentidos sobre el gobierno de la infancia. Para otros/as grupos, los recreos infantiles fueron concebidos como una alternativa válida para resolver ciertas demandas sociales sobre dónde dejar a hijos/as durante el tiempo de trabajo. También fue un espacio para combatir el discurso laico, ateo y anticlerical de ciertos sectores sociales y acercar a la población infantil a la doctrina religiosa y a la palabra de Dios. Finalmente, para otros/as, los recreos infantiles fueron el producto de las luchas y conquistas sociales, especialmente de los sectores populares, ante la paulatina disminución de la jornada laboral, la lucha por el logro de reivindicaciones sociales como las ocho horas de trabajo y la disputa por nuevos espacios de ocio (Scharagrodsky, 2019).

> En todos los casos, los recreos infantiles rápidamente se convirtieron en un terreno altamente visibilizado, pero conflictivo en el que distintos actores, instituciones y grupos sociales pusieron en circulación, distribución, transmisión y producción un conjunto complejo y heterogéneo de tópicos vinculados con diferentes formas de entender la política, el poder y el gobierno de la infancia. Todos estos aspectos estuvieron fuertemente articulados con una forma particular de conceptualizar a la diferencia sexual, al placer, a la feminidad y a la masculinidad, en un período de fuertes tensiones y ambivalencias a la hora de normatizar y experimentar a las moralidades y los comportamientos sexuales en la Argentina (Scharagrodsky, 2019, p. 89).[10]

[10] Sobre estos aspectos ver Dora Barrancos, *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos* (Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2007); Dora Barrancos, *Mujeres, entre la casa y la plaza* (Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2008); Myriam Southwell, "Lo social como interpelación a la pedagogía: mujeres educadoras en disputa con sus épocas", en *Pedagogía Social y educación popular. Perspectivas y estrategias*

También en esos años se desarrolló la experiencia de la Escuela Normal Popular de Rafaela, en la provincia de Santa Fe, que se proponía preparar maestros para las escuelas de la Provincia. Comenzando por la creación del curso de subpreceptores, buscó atender a la necesidad de formar docentes con capacitación cultural y técnica para el ejercicio de la enseñanza puesto que, un alto porcentaje de los maestros que ejercían, carecían de títulos habilitantes en virtud del escaso número de egresados de las Escuelas Normales Nacionales.[11]

A lo largo de su historia, la institución tuvo varios cambios de orientación. Hasta 1917 fue Escuela Normal con 3 años de estudio y, de 1917 a 1920, Normal Rural con 2 años de estudio. Desde 1927 hubo 4 años, lo que fue modificado luego a 5 y 6 años de estudio y finalmente se estableció en 5 años a partir de 1951. Entre las y los docentes que se desempeñaron en la escuela Normal estuvieron Leticia y Olga Cosettini, quienes entre los años 1930 y 1950 convirtieron a la Escuela Normal en un laboratorio de ideas y de proyectos de aula, una experiencia pedagógica que sería conocida más allá de su incidencia local.[12] Desde su creación y por espacio de 13 años, fue el único establecimiento de enseñanza secundaria de la ciudad y por muchos años fue el único destinado a la formación de maestros para un vasto

---

sobre la inclusión y el derecho a la educación (La Plata: Cuadernos de trabajo 2, Ediciones UNIPE, 2011), 23-36; Dora Barrancos, Donna Guy y Adriana Valobra (coord.), *Moralidades y comportamiento sexuales. Argentina (1880-2011)* (Buenos Aires: Biblos, 2014).

[11] Una crónica incluida en una declaración del senado, describe: "Un grupo de maestros meritorios y altruistas, entre ellos, la Sra. Alejandrina A. de Beapuy, las Srtas. Máxima y Ambrosia Baschetto, Felisa Quiroga, Angélica Perón, Esperanza Godoy, Gioconda Buttazoni y los Sres. Isaac Ribota, Leopoldo López, Julio Núñez, Sixto Suarez, Fernando Dentesano, Dr. Pablo Muñoa y Pedro Buttazoni, son los que con fervoroso empeño y noble gesto, inician el dictado de las cátedras con carácter *ad honorem* en el curso de Sub-Preceptores. Siendo gobernador de la provincia, Manuel Menchaca, Ministro de Instrucción Pública, el Dr. Enrique Mosca e Inspector General el Dr. José Gervasoni, los poderes públicos por Decreto No 2026/1916 y *ad referendum* de la resolución legislativa posterior, oficializan los cursos creados y desde entonces la Escuela Normal Popular de Rafaela, automáticamente queda convertida en Escuela Normal Rural de la Provincia" (Senado, proyecto de declaración, 2016).

[12] También fue parte de la institución Rosa Magdalena Peretti de Deza, quien recibió el premio Maestro 2009 otorgado por el Instituto Sarmientino de Santa Fe y Amsafe La Capital.

sector de la provincia. Continuó titulando maestras y maestros hasta 1969.

Hubo un conjunto de instituciones provinciales que se ocuparon de esta formación, creadas progresivamente desde 1908 y que alcanzaron a ser seis en 1921. Estaban ubicadas en las ciudades cabeceras de los departamentos en que estaba dividida la provincia y tenían como destino el gobierno y la administración estatal. El título de maestro era expedido por las Escuelas Normales Nacionales e implicaba cuatro años de estudio (cinco para profesor) y la formación para la docencia en el nivel primario. Las escuelas normales provinciales daban el mismo título con solo dos años de estudio, de modo que estaba desjerarquizado con respecto al anterior, y por lo común sus egresados trabajaban en las escuelas de las villas rurales y del campo (Ascolani, 2019). Trabajos como el de Zoppi (2017) y el de Ascolani (2019) plantean un aspecto que no ha sido suficientemente explorado hasta ahora acerca de la diferenciación de jerarquías internas de las escuelas normales y que incluso las había dentro de una misma ciudad, que atendían a una población de distinta extracción social.

Como decíamos, estos discursos generaron las condiciones de posibilidad para entrar en diálogos productivos con el movimiento de la escuela nueva en sus múltiples expresiones. Los orígenes del trabajo docente habían marcado así una preponderancia de la organización escolar centrada en la figura del adulto docente. Por el contrario, en la nueva configuración la centralidad del proceso pasaba a estar en las alumnas y los alumnos, orientando la enseñanza y atendiendo a sus intereses. En ese escenario de las primeras décadas del siglo XX, el conocimiento de nuevas corrientes psicológicas, además de la crisis de algunas ideas-fuerza del siglo XIX que hemos reseñado antes, confluyeron en las propuestas renovadoras de la Escuela Nueva, requirieron poner mayor énfasis en los sujetos que aprendían y tender a una renovación de la organización escolar.[13] La monotonía que

[13] James Donald (1992) y Valerie Walkerdine (1995) analizan el papel de la pedagogía escolanovista en la producción de un orden pedagógico que involucra la regulación

había adquirido el consenso normalista (con elementos positivistas) se vio minado por la penetración de una serie de ideas de distinta naturaleza, pero que tenían en común la intención de repensar los términos clásicos de la relación pedagógica. Se estaba proponiendo otra forma de pensar a los sujetos en el proceso educativo, poniendo en discusión la configuración adultocéntrica que el sistema había adquirido en el siglo XIX.

Esta corriente pedagógica consistió en un conjunto variado de ideas y posiciones, cuyo factor común fue la renovación de las prácticas en el aula y en la escuela. Sus planteos centrales concebían a niñas y niños como centro del proceso de enseñanza, protagonistas activos de su propio aprendizaje. Se buscaba la democratización de la escuela, estimulando líneas horizontales de discusión intraescolar y el cambio de la relación docente - estudiante, en pos de un espacio menos rígido y verticalista. Como señala Marcelo Caruso (2001), antes que tratar de definir taxativamente el movimiento de Escuela Nueva, es más útil pensarlo como un principio de autoafirmación o autoatribución de identidad de una corriente de pensadores que compartieron poco más que una voluntad de impugnación de la pedagogía establecida, sea lo que ella fuere en distintos contextos (Caruso, 2001). El activismo pedagógico, difundido en la base del sistema, penetró como una suerte de "sentido común" de docente normal. Paradójicamente, el normalismo había puesto, como hemos

---

de la conducta vía el aprendizaje de la libertad. Se basan para ello en una perspectiva foucaultiana sobre el poder y el gobierno, menos preocupado por su sustancia que por su organización y sus efectos. El escolanovismo impugnó esta acción impositiva y directivista de la pedagogía tradicional, pero cabría preguntarse si lo que instaló no son formas de disciplinamiento más sutiles y reflexivos antes que principios libertarios. De hecho, Walkerdine y Donald argumentan que el progresivismo pedagógico (la versión anglosajona del escolanovismo) fue la versión más acabada de esta "conducción de la conducta", a través de la producción de normas flexibles y adaptables a los individuos, pero por eso mismo mucho más penetrantes en su intimidad. Si bien estas críticas son fundamentadas, puede señalarse que suelen considerar al escolanovismo como mucho más homogéneo y uniforme de lo que efectivamente fue, y que toman poco en cuenta las paradojas de la autoridad pedagógica en cualquier orden (Dussel y Stagno, 2004).

dicho, el acento en el lugar del/a docente en el vínculo pedagógico, pero a su vez había sobreregulado ese lugar, haciendo centro en el control de su comportamiento. El activismo pedagógico, en cambio, en sus distintas vertientes y versiones, implicaba una centralidad del estudiante, de sus intereses, de su psiquis, de su personalidad o sus emociones, pero a la vez, daba a maestras y maestros un lugar primordial en la detección e identificación de esas características infantiles y una mayor autonomía para decidir qué forma del vínculo pedagógico correspondía más adecuadamente a dichas características. De este modo, si bien el activismo desplazaba al docente del centro de la escena pedagógica, le reservaba mayor autonomía y responsabilidad, lo reconocía mucho más que el tradicional normalismo regulador de la conducta.

James Donald (1992) y Valerie Walkerdine (1995) analizaron el papel de la pedagogía escolanovista en la producción de un orden pedagógico que involucraba la regulación de la conducta vía el aprendizaje de la libertad. Se basaron para ello en una perspectiva foucaultiana sobre el poder y el gobierno, menos preocupada por su sustancia que por su organización y sus efectos. El escolanovismo impugnó la acción impositiva y directivista de la pedagogía tradicional, pero cabría preguntarse si lo que instaló no fueron formas de disciplinamiento más sutiles y reflexivas antes que principios libertarios. De hecho, Walkerdine y Donald argumentan que el progresivismo pedagógico (la versión anglosajona del escolanovismo) fue la versión más acabada de esta "conducción de la conducta", a través de la producción de normas flexibles y adaptables a los individuos, pero por eso mismo mucho más penetrantes en su subjetividad. Con esta observación queremos destacar que el escolanovismo contenía las paradojas de la autoridad pedagógica en sus modos de pensar la cotidianeidad escolar.

Un aspecto a enfatizar es que las experiencias renovadoras no se restringieron al escenario urbano, sino que alcanzaron experiencias en el ámbito rural. En este sentido, retomamos el planteo de Rosa Ziperovich, sobre el trabajo en la escuela rural del maestro Álvarez:

> Como primera tarea se limpió de yuyos y malezas el predio –eso era lo que los chicos sabían hacer– así se consiguió el espacio necesario para jugar (...). Este gran conocedor de los niños sabía que ofreciendo la oportunidad de hacer cosas en las que los chicos eran expertos, se sentirían valorizados y la utilización del fruto de ese esfuerzo para cosas agradables conquistaría voluntades, aflojarían tensiones y se superarían problemas disciplinarios frecuentes en algunas escuelas (Ziperovich, 1992, p. 201).

El aspecto que prevalecía era la renovación pedagógica entendida como el modo de combatir la artificiosidad de la pedagogía normalista. El naturalismo dio, al menos inicialmente, gran valor a los principios de espontaneidad y libertad natural como principios de la acción educativa. Conceptos polisémicos si los hay, espontaneidad y libertad fueron términos queridos por el escolanovismo que los configuró como emblemas de lo nuevo, de lo utópico, de lo que, por vuelta a un pasado más natural, construiría un futuro más armonioso o más justo (Dussel y Stagno, 2004). En la conceptualización escolanovista estaba la idea de que la conducta debía regularse exteriormente, pero siguiendo las orientaciones "naturales" de la libertad humana. Lejos de la artificiosidad normalista, proponían desplegar los sentimientos naturales. La disciplina escolar empezaba a encuadrarse en el terreno de la educación moral y política más claramente, con un objetivo central: la autorregulación de los individuos.

Las condiciones de trabajo docente

El discurso que había configurado a la docencia en su origen en torno a las ideas de abnegación, sacrificio, vocación y entrega, desarrolló significativas luchas para desprenderse de esas nociones naturalizadas y para fortalecerse en un sentido de la revisión y cambio de las condiciones laborales, sus derechos, el crecimiento en la carrera, la progresión escalafonaria. El período indagado en este capítulo

concentra una serie de hechos significativos que consolidó esos desplazamientos hacia el fin del período.

En 1920 se creó la Asociación de Maestros de Córdoba y se desarrollaron en Santa Fe y Rosario la Asociación Gremial de Maestros y la Sociedad Unión del Magisterio. En 1921, luego de la huelga docente en Santa Fe (que incluyó sobre todo a las escuelas normales provinciales) se creó la Federación Provincial del Magisterio y, en 1928, la Asociación del Magisterio de Santa Fe y la Asociación de Maestros de La Pampa. Con la presidencia de Agustín P. Justo (1932-1938) comenzó una etapa de persecución a los docentes que se identificaban con ideologías radicalizadas. Muchos maestros fueron exonerados, perseguidos o sumariados. Algunos protagonistas notables de experiencias educativas renovadoras, como Florencia Fossatti (1888-1978), fueron separados de sus cargos. Fossatti fue una docente mendocina que buscó impulsar el carácter democratizador y laico de la escuela, se preocupó especialmente por acrecentar la renovación (al calor de las ideas de la escuela nueva) y avanzar sobre formas autogestivas de las instituciones educativas. Fue una de las líderes de la huelga del magisterio en su provincia natal en 1919, como parte del Frente de Maestros Unidos. La huelga se inició por pedido de aumentos de salarios, pero se fue articulando con cuestionamientos a políticas autoritarias de la administración provincial. El gobierno impuso fuertes sanciones que incluyeron cesantías a docentes, clausura de locales obreros y persecuciones y deportaciones a dirigentes gremiales. Entre las maestras y maestros exonerados estuvo Fossatti, acusada de “sublevación de magisterio” y “anarquía del personal” (Camarero, 2007). En 1928 se inauguró el Centro de Estudios Pedagógicos Nueva Era, como expresión del escolanovismo del que Fossatti participaba. Allí se propiciaban metodologías renovadoras que incluían un impulso de la autonomía estudiantil y el autogobierno infantil, –dentro y fuera de las aulas, impulsando incluso cooperativas de los niños (Alvarado, 2016). Pasaron varias décadas hasta que fueran aceptados los pedidos de Fossatti para ser reincorporada a la docencia.

También en las primeras décadas del siglo iba desarrollándose un debate explícito vinculado con las tendencias libertarias. La traducción que "lo libertario" sufrió en el marco escolar estuvo asociado a la construcción de un sujeto colectivo, donde la voluntad debía fortalecerse mediante la reflexión. Como hemos descripto en el capítulo anterior, grupos socialistas y anarquistas venían desarrollando una conceptualización y ensayos educacionales que, si bien tuvieron mediano impacto y llegaron a grupos reducidos de población, posibilitaron poner de manifiesto las arbitrariedades del sistema educativo, los saberes que no legitimaba y los derechos para los que no formaba. Algunos educadores cercanos al pensamiento socialista realizaban sus cuestionamientos en el debate interno del sistema educativo y con los anarquistas más radicales y desafiantes. Juan Suriano (2004) plantea que la educación de las y los trabajadores era una preocupación significativa en el discurso anarquista, porque a través de la educación, "el hombre podía y debía tomar conciencia de sus potencialidades adormecidas por la explotación económica y el oscuramiento religioso" (Suriano, 2004). Por ello la consideraron una herramienta modeladora de la política libertaria y una eficaz contribución a la formación de un militante deseable. Si bien internamente asumían diferentes posicionamientos[14], se congregaban en torno al lema de antiestatalismo, anticlericalismo y la fe en el racionalismo. Junto con ese posicionamiento, existía consenso también en torno al ateísmo, la coeducación de ambos sexos, la base científica de la enseñanza y una amplia libertad otorgada a los alumnos, incluyendo la eliminación de premios y castigos. Esa voz fue teniendo un eco significativo entre la docencia, aunque no en la institucionalización de sus demandas más profundas; pero el avance

[14] Suriano presenta diferencias entre los que seguían el pensamiento de Bakunin que anteponía la revolución social antes que el proyecto pedagógico y los adherentes a Ferrer y Guardia en la línea de desarrollar un sistema educativo alternativo paralelo al oficial, para educar para la revolución social. Sería relevante tomar estas dicotomías presentada en diversas oportunidades por distintos intelectuales (Sarmiento-Alberdi, por ejemplo) en torno a si el sistema educativo debía ser un impulsor o más bien un efecto de transformaciones sociales más generales.

de estos planteos, incluso de aquellos de carácter antiestatista, fue implicando que el Estado fuera viendo modos de desarrollar formas para absorber demandas emergentes, sujetos sociales expectantes y ampliación de la concepción de ciudadanía. Asimismo, en diversas ocasiones estas posiciones políticas eran desplegadas por educadores plenamente integrados al sistema educativo estatal, incluso siendo parte significativa de su burocracia, como lo presentamos en el capítulo anterior en torno a la figura de Julio Barcos. En este sentido, Luciana Anapios (2011) analiza el desplazamiento e integración que se produce en las posiciones anarquistas producto de la represión, la ley electoral, las disputas internas, las transformaciones en el sistema político durante los gobiernos radicales y el surgimiento de la cultura de masas. Sin lugar a dudas, el dinamismo del sistema educativo argentino con su paradójico rol de ser motorizador de ascenso social y de jerarquías, propiciador del pensamiento emancipatorio y de subalternidad, jugó un papel central en esa asimilación.

En las décadas del veinte y treinta se desplegó un nucleamiento de adherentes al racionalismo entre los cuales se destacó José M. Lunazzi (1904-1995), hijo de inmigrantes italianos que creció entre escuelas universitarias y los talleres de imprenta de su familia, lugar de reunión de la intelectualidad de la ciudad de La Plata. Los Talleres Gráficos Olivieri Domínguez resultaron de gran apoyo en los años posteriores a los proyectos editoriales y de propaganda en que Lunazzi se embarcaba de la mano del movimiento anarquista y en los años de los debates universitarios por la Reforma Universitaria (Bordagaray, 2016). En esa ciudad, en la década del veinte se funda en PUI (Partido Universitario de Izquierda), el Grupo de Ideas y la publicación *Palabras Rebeldes* y se expande el diario *La Protesta*. Allí participaba Lunazzi, que realizaba estudios en educación en la Facultad de Humanidades y desarrollaba prácticas docentes en zonas rurales. El Grupo Ideas fue escenario de la cristalización de estas militancias dispersas, organizadas en torno a una de las tendencias en que se había dividido el movimiento anarquista de los años veinte: la antorchista (Bordagaray, 2016). El golpe militar de 1930 encontró a

Lunazzi liderando la Federación Universitaria. Logró huir a Montevideo y fue recibido por Luce Fabbri, reconocida militante anarquista italiana, también exiliada política. Realizó tareas docentes en todos los lugares en que se instaló. Posteriormente, vinculado con Alfredo Calcagno, Lunazzi fue profesor de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, donde se doctoró y permaneció hasta avanzada edad, fundamentalmente en la cátedra de Historia de la Educación.

Más allá de los nombres que hemos referido, el clima de ideas descripto nos permite pensar en la multiplicidad de posiciones de sujeto[15] entre las cuales transcurrieron distintos educadores. Vale destacar que el sistema educativo que se había establecido posibilitaba esta serie de cuestionamientos aún entre educadores plenamente integrados en él. Si bien, durante la primera mitad del siglo XX, el sistema produjo formas de centralización y prescripción creciente y estableció castigos frente a quienes alzaban su voz y hasta exoneraciones, habría que explorar la hipótesis de si esos castigos estaban más provocados por afrentas morales, incluso hasta el desafío de la

[15] He venido desarrollando un análisis acerca de cómo los y las educadores construyen *posiciones docentes* en el trabajo cotidiano frente a situaciones de desigualdad social y educativa, que suponen una lectura de esos problemas y la configuración de identidades que organizan relaciones, dinámicas y estrategias para su resolución, a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea, la influencia de elementos históricos de la profesión y de sentidos utópicos y democratizadores que se hibridan y articulan –precaria y paradójicamente– con otros paternalistas o normalizadores. La idea de posición docente recoge un conjunto de revisiones que movimientos como el "giro cultural" o "hermenéutico" y "giro discursivo" incluyeron en el campo de la investigación social y educativa. En particular, se funda en la necesidad de considerar de forma central la construcción de significaciones por parte de los sujetos y de superar los análisis apriorísticos de la subjetividad, despegándola de ser un efecto de determinaciones de algún tipo. Por un lado, la noción de posición docente se funda en la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas. Esta relación supone vínculos con los saberes y las formas de su enseñanza que nunca se encuentra del todo estabilizados, al sufrir alteraciones motorizadas por la búsqueda e invención de respuestas en el contexto de los procesos de escolarización. El análisis más detallado puede encontrarse en Southwell, Myriam (2020). Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo. https://infod.educacion.gob.ar/wp-content/uploads/2020/12/5-Posiciones-docentes-Myriam-Southwell.pdf

autoridad entendida en términos morales más que estrictamente políticos. También es cierto que quienes impulsaban las críticas formaban parte activa de esa misma "maquinaria escolar". A pesar de que el sistema escolar es frecuentemente entendido como estructura monolítica y rígida, vale la pena registrar esta diversidad de posiciones.

En esos años, se evidenció un problema significativo que tuvo que ver con la expansión del normalismo, con un crecimiento significativo de docentes con título y con los bajos salarios: la desocupación docente. En 1923 el número de maestros aspirantes a cubrir distintas vacantes docentes ascendía a 4.732 desocupados, y para mediados de la década de 1930, era muy difícil llegar al ejercicio de la docencia (secundaria y primaria) para quienes se habían preparado profesionalmente para ello. Según Silvina Gvirtz (1991), la abundancia de maestros se volvió crítica en los años treinta, por lo que se implementaron reformas tendientes a restringir el acceso a las escuelas normales. Esta política detuvo la creación de nuevas escuelas normales. Las cátedras [y cargos] "se repartían por relaciones personales y recomendaciones políticas, entre [maestros], universitarios respetables, –médicos, ingenieros, abogados–, que veían en ellas, salvo contadas y honrosas excepciones, sólo un modo fácil y cómodo de engrosar sus presupuestos" (Travadelo, 1997, p. 49). Con la presencia del régimen conservador, hubo un aumento del control social y de las prácticas sancionatorias; no obstante ello, el ejercicio de la militancia gremial se incrementó durante la coyuntura de crisis, alcanzando un mayor número de afiliados (Lionetti, 2014).

Además, como planteó Puiggrós,

> los maestros de primaria no solamente usaban argumentos abiertamente corporativos, sino también pedagógicos para defender su lugar; entre otros sostenían que la escuela debía organizarse de acuerdo con las necesidades infantiles tal como propugnara la nueva pedagogía en este siglo de los niños, y ello requería de una especialización, preparación y personalidad particulares (Puiggrós, 1992, p. 49).

Adrián Ascolani (1998) estudió el gremialismo docente argentino destacando sus organizaciones, filiaciones ideológicas, acciones corporativas, respuestas estatales e hincapié en la problemática dificultad de organización local, provincial y nacional de los mismos entre 1916 y 1943. Analizó tres tipos de experiencias sindicales en torno a los conflictos laborales y las principales estrategias y límites de lucha docente: 1) de naturaleza legalista, 2) de tendencia legalista con derivaciones hacia el oficialismo, 3) de índole reformista con rasgos contestatarios (Ascolani, 1998).

También debe decirse que el despliegue educacional presentaba significativos problemas, que acusó el efecto de la crisis económica, los cambios en los mercados internacionales e incluso los fenómenos agroclimáticos que terminaron reconfigurando la vinculación con los territorios de origen y produciendo la migración. La pobreza en los territorios nacionales era informada por "maestros, Inspectores y autoridades del Consejo", lo que implicó un obstáculo para la expansión educacional. El Consejo Nacional de Educación indicaba a los Inspectores Seccionales que impulsaran la formación de las Sociedades Cooperadoras, especialmente en las escuelas de las regiones más pobres, para lograr que "los beneficios deseados sean efectivos dentro de la esfera más amplia posible". El personal directivo y docente tenía "la obligación moral y material de poner de su parte el mayor empeño y colaboración en beneficio de los escolares" (Consejo Nacional de Educación, 1938, pp. 164-165).[16]

La década del treinta, su tendencia a la violentación institucional y el clima de puesta en cuestión de la laicidad escolar, hizo que comenzara a haber organizaciones que planteaban la educación católica en el magisterio de las escuelas públicas. El Decreto No 31.321 de 1939 establecía que las organizaciones gremiales debían informar al Estado del desarrollo de las actividades, y de los miembros

[16] Consejo Nacional de Educación, *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo II Memoria sobre el desarrollo de las escuelas primarias desde 1884 a 1934*. Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, 1938, pp. 164-165.

que la integraban. Asimismo, imponía la enseñanza religiosa en las escuelas públicas sometiendo al magisterio a nuevas cesantías y persecuciones.

Folco y Lanzillotta (2014) narran que en 1931 se desató un conflicto que devino en denuncias e investigaciones en torno al discurso indigenista crítico de los poderes de turno pronunciado, encabezado por el maestro Armando Romero Chaves de la Asociación de Maestros de La Pampa (AMP). El régimen conservador agudizó el control social y las prácticas coercitivas, pero la militancia gremial se incrementó durante la coyuntura de crisis. Las autoras registran que, en 1934, la AMP se manifestó públicamente en contra del CNE, al denunciar el atropello de los derechos de las y los docentes. El proceso desarrollado en contra de esos docentes llevó años y contó con el veredicto favorable del visitador Horacio Ratier[17], encargado por el CNE para las actuaciones sumarias.

> [...] llevo un año en la tarea responsable que inesperadamente me confiara el Honorable Consejo y aun no pude localizar la subversión

[17] Horacio Ratier nació en 1901 en Concepción de la Sierra, Misiones y murió ya jubilado en Buenos Aires, en 1981. Fue criado en un hogar en el que la madre era el único sostén de doce hermanos. Se inició en la docencia en 1919, como maestro de tercera categoría en la Escuela N° 26 de Misiones y a partir de 1925 se desempeñó como director infantil en las escuelas N° 148 y 63 de Misiones. A partir de 1930 fue designado director con funciones de visitador de 11-1930 a 10-1932 en Neuquén, desde 10-1932 a 09-1933, en Río Negro y visitador a cargo de la Seccional VII de La Pampa entre 11-1933 a 12-1936. Luego pasó a Río Negro como visitador a cargo de la Seccional VI desde 03-1937, con sede en Viedma. Entre sus iniciativas destacadas estaban: la creación de la revista *Antártida* publicada en Neuquén, Zapala, durante los años 1931, 1932 y 1933; la reapertura de la biblioteca popular "Gobernador Elordi" de Zapala, Neuquén; allí también intervino en la fundación cooperadora escolar y en el curso nocturno para adultos alfabetos y analfabetos en Zapala (*ad. honorem*). En Viedma fundó la cooperadora escolar. Participó en la revista educacional *Docencia* publicada en Santa Rosa y promovió la colonia de vacaciones instalada en Parque Luro, Santa Rosa, en 1934. Colaboró directamente como secretario del Museo Regional Pampeano, instalado en la Seccional VII, y en la creación de la Biblioteca Pedagógica de la Seccional VII. Organizó el Ciclo de conferencias didácticas a cargo de maestros, médicos y abogados en Santa Rosa, en1934, 1935 y 1936 y la Exposición artística regional en Santa Rosa en1934. (1937) Informe circulante en la Inspección Seccional VII. *Boletín de la A.M.P.* (Asociación de Maestros de La Pampa), 9, (23) (Folco y Lazillota, 2014, p. 68).

> apuntada. Sí he hallado maestros altivos con el aire aquel que tanto llamara la atención a Bolívar en los soldados del ejército libertador, maestros de carácter, maestros trabajadores y estudiosos, maestros que soportan los inconvenientes de la verdad, ..., maestros cuyo delito más grave ha sido enseñar el espíritu amplio y generoso de nuestras leyes, y asesorando al trabajador humilde y cooperando con la orientación de sus vidas, para alejarlo del vicio, del delito y de los inconvenientes de la ignorancia. (Ratier, H. *Boletín de la AMP 17,* mayo de 1935, p. 3, citado por Folco y Lanzillotta).

El 20 de junio de 1932 se dictó una reglamentación que generalizaba la existencia de las sociedades cooperadoras; cada escuela debía formar una que se ocuparía de dotar material al establecimiento, a los alumnos ropa, calzado y merienda, mejorar la concurrencia escolar, aumentar los libros de la biblioteca y participar activamente en las celebraciones de los actos patrios. Para aliviar los conflictos entre los docentes y la sociedad local, se reglamentó la participación de los diferentes miembros; el director era el consejero de la Comisión Directiva y, además, podía integrarla un maestro de cada turno (Billorou, 2015). El reconocimiento de la imposibilidad de "reemplazar enteramente la obra particular con la fiscal" planteaba que la acción estatal se reservaba para sí el "tutelaje absoluto", excusándose en la obtención de las "mejores voluntades de iniciativa y trabajo" (Consejo Nacional de Educación, 1938, p. 165)

María José Billorou (2015) ha analizado cómo se expandió esta modalidad en la provincia de La Pampa; allí sitúa algunos ejemplos tales como la Escuela No 283 de Caleufú (departamento Rancul), que educaba a los hijos de los colonos arrendatarios que trabajaban en las estancias y colonias Trenel. La Cooperadora Mariano Moreno, fundada por el personal directivo en 1939, tuvo siempre un rol protagónico en su desarrollo. Representó un ejemplo de una escuela rural de personal único conducida por mujeres; primero, por Clotilde P. B. de Goueslain y, luego, por Elva S. Destin Rossi en el período de 1943 a 1946. El personal directivo, tal como lo planteaba la normativa, debía desempeñar el rol de consejero de la Asociación; ellos

cumplieron además en diferentes ocasiones, el papel de prosecretarias para el registro de las actividades de la asociación. Los miembros de la comisión, todos padres de alumnos y colonos, no poseían los conocimientos requeridos para esta tarea; por lo tanto, las y los única/os capacitadas eran docentes. La autora narra que las docentes debieron enfrentarse a un problema constante que impedía el normal desarrollo de la institución; la constitución y la renovación de los miembros, todos varones, de la comisión directiva de la sociedad, núcleo central de la institución y máxima autoridad responsable de su actividad. Asimismo, señaló la dificultad a que se replicaba en el espacio rural de una experiencia urbana, sin contemplar las particularidades del Territorio Nacional de la Pampa. La estructura de la propiedad agrícola y su forma de explotación originaba un constante movimiento demográfico, las familias de las alumnas y los alumnos no residían por un tiempo prolongado en la zona (Billorou, 2015).

La cooperación escolar será así un elemento constitutivo de nuestra historia escolar, con altibajos respecto de sus funciones y la distribución de aportes para el sostenimiento de la escolaridad que en otras etapas recayó mayormente en los aportes fiscales, dejando a las cooperadoras en un lugar más subsidiario que el que tuvieron en la década del treinta.

La interpelación de las tecnologías comunicacionales[18]

La escuela ha generado culturas nuevas: así lo hizo cuando creó un público lector, un público letrado, y ayudó a estructurar relaciones, identidades, sentimientos e incluso industrias como la del libro y el periódico masivos sobre esa base. En diversas ocasiones en estos siglos, los cambios tecnológicos, los nuevos lenguajes y lo que

[18] Retomo aquí un artículo que publicamos junto con Silvia Serra (2009): Pedagogía, moral y cultura popular: la escuela argentina frente al cine en las primeras décadas del siglo XX. *Domínios da Imagem*, Año II, Nro. 4.

producían las vanguardias artísticas, culturales y políticas fueron vividos como amenazas ante las cuales la escuela debía construir paredes más altas. En un sentido similar, algunos educadores encabezaron fuertes discusiones acerca de qué podía considerarse cultura y qué quedaba relegado a lugares menores y despreciados y, por lo tanto, qué expresiones escritas, visuales o sonoras podían introducirse en la escuela y podían ser parte del trabajo escolar, y cuáles no. Por ejemplo, frente a la expansión de la radiodifusión, la Asociación del Magisterio Pampeano inauguró la *Broadcasting* del magisterio, en Santa Rosa, en 1931. Así, hubo expresiones y lenguajes cuya incorporación dentro del canon de cultura legítima tuvo serias dificultades. De cualquier modo, aún con las objeciones presentadas, esos lenguajes fueron encontrando los modos de permear la cultura escolar más tradicional, imponiéndose por la demanda social de familias y alumnos, por la expansión de una práctica popular o por la presión del mercado.

Una revisión de las vinculaciones entre cine y el discurso pedagógico a lo largo del siglo XX arroja resultados múltiples, diversos y, en algunos casos, sorprendentes. Lejos de lo que podría suponerse desde los debates del presente, donde pareciera que la introducción de tecnología en el aula es asunto de apenas unas décadas, el cine ha tenido una presencia sistemática en las preocupaciones pedagógicas acerca de qué, cómo y cuándo mirar y, junto con él, se desplegaron una serie de recomendaciones para regular su ingreso al aula[19]. Sin embargo, debemos distinguir entre el cinematógrafo como tecnología del mirar y el cine como expresión cultural en las preocupaciones del discurso pedagógico, así como sus variaciones a través del tiempo (Serra y Southwell, 2009).

Si atendemos a lo ocurrido en las primeras décadas del siglo, un primer acercamiento a descripciones históricas de la escuela parece destacar una falta de diálogo entre ambas expresiones culturales. La presencia e influencia masiva del cine en la educación argentina, sea

[19] Al respecto, véase Serra (2008).

en el ámbito político como en el de la educación sentimental, no permaneció ajena para el discurso pedagógico de la época. Aunque se ha sostenido que lo que sucedía por fuera de los muros de la escuela no contaba para aquellos preocupados por la educación escolar (Sarlo, 1998), es posible que en este argumento no se atienda debidamente el amplio tratamiento que médicos, pedagogos e higienistas dieran a las influencias del cine en las almas de los niños, jóvenes y adultos. Lo que estaba fuera contaba, en el sentido de que era necesario estudiarlo como fenómeno para poder impugnarlo por no deseable, amenazante, en relación con los fines que lo animaban (Serra y Southwell, 2009).

El cine, como parte de la cultura popular y masiva, no quedó afuera de estas preocupaciones y recomendaciones. Un pedagogo muy destacado y de mucha injerencia en las políticas educativas de las primeras décadas del siglo XX y en el campo pedagógico universitario de las primeras décadas del siglo XX, Víctor Mercante[20], miraba de modo sospechoso su expansión a través de la proliferación de salas y proyectores a lo largo del territorio argentino. Constatando que la mayoría de los espectadores de cine eran jóvenes de entre 12 y 25 años, se preguntaba horrorizado entre los años veinte: "¿Quién abre un libro de Historia, de Química o de Física, a no ser un adulto, después de una visión de *Los piratas del mar* o *Lidia Gilmore* de la Paramount?" (Mercante, 1930). La mayoría de las películas eran, en aquella época, de cowboys y de amor, cuyos héroes eran, para Mercante, "grandísimos salteadores y besuqueadores". Todo eso llevaba a que los jóvenes "sólo quieran gozar, gozar, gozar"; por eso, él sostenía que el cine era una escuela de perversión criminal, y que había que organizar comités de censura en todas las ciudades para que solo se exhibieran películas "moralmente edificantes". Su propuesta fue la de establecer comités de censura en los pueblos, y cerrar las escuelas a los nuevos lenguajes y estéticas.

[20] Nos hemos explayado sobre este autor en Southwell, Myriam (2003). *Psicología Experimental y Ciencias de la Educación,* EDULP.

Asimismo, destacadas directoras y maestras como Olga Cossettini o Herminia Brumana abonaron un abordaje diferenciado de la escuela a los lenguajes y expresiones culturales de la época, no solo al interior de las prácticas pedagógicas sino también en el modo en que concibieron los vínculos entre la identidad docente y la cultura de la época, donde el cine mantuvo una posición destacada (Serra y otros, 2004).

Ahora bien, estas discusiones no fueron privativas de los actores del ámbito escolar. El impacto producido por la invención y rápida expansión del cinematógrafo primero y de la industria cinematográfica después, ligada al entretenimiento, hizo que el cine se visualizara como un dispositivo cultural de importancia en la producción de identidades colectivas, tanto en términos políticos como de formación del gusto y de modulación de los sentimientos (Monsiváis, 2000). Su dimensión formativa, más allá de la escuela, se ponía en juego hasta para disputar la centralidad de la cultura letrada que aquella posee. Cabe traer a colación, en este sentido, la atención que el destacado escritor Horacio Quiroga[21] prestara al cine. Entre sus numerosos escritos, dos de ellos se destacan por abordar el papel del cine en la educación: “El cine en la escuela. Sus apologistas”, de 1920 y “El cine educativo. *Patagonia*”, de 1922, donde tomaba explícita postura sobre las ventajas del cine en relación a la cultura letrada, afirmando, en el primero: “En fin, se trata de un concurso siempre creciente de fuerzas para luchar por una tan evidente y sencilla cosa como es hacer *ver* al alumno lo que nos empeñamos, desde que el mundo es mundo, en *imaginarlo* por la lectura”, y en el segundo: “Cuando en vez de entontecer con libros a los alumnos, las escuelas enseñen con el material *vivo* del cine, habremos aprendido por fin, sin mayor pedagogía, que un chico de ojos bien abiertos tiene otra puerta de entrada para aprender que un frío libro, unos ojos miopes

[21] La obra literaria escrita por Horacio Quiroga forma parte del diseño curricular de la educación básica argentina hace muchas décadas.

y una dispepsia" (Quiroga, 2007, p. 67 y 260 respectivamente, cursivas en el original).

Tal como hemos señalado, es fundamentalmente la presencia de la infancia en el cine la que abre el espectro de discusiones acerca de sus ventajas y peligros. Médicos, higienistas, juristas, pedagogos y maestros alimentaron esos debates desde su estudio sistemático.

En la medida en que el cinematógrafo como entretenimiento creció y se convirtió en una práctica cotidiana, para los estudiosos de la infancia el tiempo que los niños pasaban en él se constituyó en toda una preocupación (estos debates se reactivarán al comienzo del siglo XXI sobre la interacción con otros medios). *El Monitor de la Educación* presentaba, en la primera mitad del siglo XX, diversos trabajos realizados en el extranjero que citaban encuestas, constataciones e investigaciones sobre este punto: qué proporción de niña/os había entre el conjunto de los espectadores, si asistían con o sin compañía, cuántas veces concurrían, cuántas horas, etc.[22] Más allá de los diversos resultados obtenidos, estas investigaciones coincidían en afirmar que la/os infantes pasaban *mucho tiempo* en el cine (Serra y Southwell, 2009).

En sintonía con ello, *El Monitor de la Educación* publicó los resultados de dos encuestas en Argentina, realizadas en 1925 y en 1932. La primera de ellas se publicó bajo el título "Encuesta escolar sobre el cinematógrafo" (Natale, 1926, p. 80) y fue realizada "con el propósito de conocer la opinión de alumnos y maestros sobre una serie de cuestiones de carácter social, educativo y psíquico, relacionados con la influencia que el cinematógrafo ejerce sobre nosotros" por el Inspector José Natale[23]. La encuesta se aplicó a niña/os de segundo a sexto grado de las escuelas de un distrito de la Capital y fue tomada

[22] "En los Estados Unidos, una comisión investigadora del estado de Nueva York relevó que hay días que el 99% de los asistentes son niños" se describe en "Los peligros morales del cine", *El Monitor de la Educación* N.º 720, diciembre de 1932.

[23] José Natale era inspector y autor de libros escolares para el aprendizaje de la lectura, habiendo publicado *La Base. Libro primario infantil*, en 1915; *Madre: libro de lectura*, en 1920; *Padre mío: libro de lectura*, en 1925; y *Primavera: libro de lectura para segundo grado*, en 1935.

por docentes que contaron precisiones ajustadas sobre el modo de hacerlo. La contestaron 3.651 infantes, el mismo día a la misma hora. Las y los docentes encuestadores realizaron una primera valoración de las respuestas bajo expresas indicaciones y elevaron los resultados el 16 de mayo de 1925. El término que más recurrentemente se mencionaba en las respuestas de la/os docentes era el de *influencia*, dado que de un modo u otro todos manifestaban su preocupación por el peso que tenía el cinematógrafo en la infancia, y al que el estado y el sistema educativo debían atender, evitando sus perjuicios. Unos años después, en 1932, *El Monitor de la Educación* publicó los resultados de otra encuesta. Se trataba del artículo "El cine y los niños" de la autora María José Cumora. En esta oportunidad, la encuesta se realizó a alrededor de 4.000 niña/os de la Capital Federal, que se encontraban cursando desde primer grado superior hasta sexto grado (de 6 a 14 años).

Lo que estos resultados constataban era la fuerte presencia en la cultura popular del cine como entretenimiento. Pero lo que nos interesa señalar es la preocupación que se abría para los educadores frente a esas prácticas: que infantes y jóvenes fueran al cine con frecuencia y que se deleitaran con vistas e historias que no poseían finalidad más que "pasatista" o de entretenimiento y que ponían en peligro las prácticas que sí se consideraban formativas.

> Para quienes nos sentimos maestras en cualquier parte donde haya un chico, es verdaderamente dolorosa la presencia del niño en cinematógrafos donde se exhiben películas con argumentos pasionales, de misterio o de crimen que excitan la imaginación y que le impresionan tan fuertemente que luego se ve asediado, perseguido por las visiones que desfilaron ante los ojos abiertos de asombro. ¿Saben los padres hasta qué extremos perduran y perturban las impresiones de la infancia? ¿Tienen conciencia de su enorme responsabilidad? Ojalá que las reflexiones que sugieran estos interrogantes sirvan para crear un ambiente de comprensión que nos estimule a continuar en esta campaña impuesta por nuestra condición de educadoras ya que no es posible

> admitir que el cinematógrafo siga destruyendo lo que con tanta consagración y fatiga construye la escuela (Natale, 1926, p. 81).

La expansión del cine y su relación con la escuela argentina tuvo significativa presencia desde comienzos del siglo XX. Asimismo, hemos podido observar que el primer tipo de relación que la escuela desarrolló fue la de "capturar", controlar y contrarrestar esa práctica popular. Asimismo, acentuaba el rol de esta en relación con el control más allá de sus puertas. Por un lado, existió una posición de fuerte cuestionamiento moralizador y de desarrollo de formas de "prevención" o sanción moral. Este ha sido el discurso pedagógico hegemónico, que fue explicitado y expandido a través de los mecanismos oficiales de la política educativa. Esa posición político-pedagógica involucró también una mirada descalificadora sobre cualquier otra expresión cultural por fuera del canon seleccionado para y por la escuela y, con ello, una descalificación de los individuos, tanto de las y los estudiantes como sus familias, que aún no habían sido "cultivados" por ese modelo que desarrolló formas muy eficaces y democratizadoras de inclusión social, al costo de dejar fuera de la escuela todo lo que estuviera al margen del modelo cultural y político que ella encarnaba.

Sin embargo, hubo otras posiciones que disputaron también en ese campo discursivo, introduciendo otras perspectivas, cuestionamientos y propuestas que le fueron dando extensión y profundidad al debate abierto. Por un lado, hemos encontrado una mirada censuradora, de sospecha y que asigna poco valor a una expresión cultural nueva y por fuera del marco escolar. Por otro, se abren otras posiciones que le asignan importancia al cine junto con otros lenguajes que tanto proponen una viva incorporación en la dinámica escolar como también, confían en lo que favorece ese lenguaje por sí mismo, "sin mayor pedagogía", relegando a un segundo plano la acción prescriptiva escolar.

La Segunda Guerra Mundial produjo un desarrollo tecnológico que generó una gran movilización en el plano de la comunicación de masas, que trascendió las fronteras nacionales. Galak y Orbuch

(2017) recuperan la experiencia del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar, iniciativa oficial gestada en 1948, dentro del proyecto peronista que procuró un Estado omnipresente que abarcara, mediante la transmisión masiva de sus mensajes pedagógicos y propagandísticos, todo el territorio nacional. Los autores analizan cómo el primer peronismo llevó adelante una manifiesta política de la imagen, en tanto estrategia activa para la construcción de dispositivos gubernamentales. Desde la llegada al poder público de Juan Domingo Perón en 1946 el Estado fue paulatinamente tornándose omnipresente en diversos aspectos de la vida cotidiana, encontrando en la proliferación de recursos audiovisuales un aliado para la difusión, a través de los poros de la sociedad, de mensajes de gobierno y propagandístico-partidarios (Galak y Orbuch, 2017).

Muchos países impulsaron la utilización simultánea de variados recursos audiovisuales existentes en la época con el explícito objeto de introducirse en la cotidianeidad de las poblaciones (Gené, 2005). En ese marco, la cinematografía fue pensada como dispositivo de entretenimiento, información, pasatiempo cultural e instrumento educativo. Como movimiento político que se enunciaba como fundante de una *nueva* era, el primer peronismo tuvo como una de sus iniciativas políticas por excelencia la constante y didáctica difusión de sus planes de gobierno a través de diversos medios, como la prensa gráfica, radiofónica y, por supuesto, la audiovisual (Galak y Orbuch, 2017). Si bien incluso antes del gobierno peronista existían normativas estatales sobre cinematografía como recurso político, con leyes y decretos que apuntaban a estimular la producción comunicacional de mensajes gubernamentales mediante la proyección de fotogramas, desde 1946 se produce una crucial resignificación de la relación Estado-industria cinematográfica.

Con esas preocupaciones, se le dio importancia a la cinematografía como recurso pedagógico y por ello se la incluyó en los dos Planes Quinquenales elaborados por el gobierno peronista, destacándola como estrategia comunicacional, pero también específicamente como la “cinematografía escolar”. Mediante la puesta en marcha de

estos planes gubernamentales, se determinaron lineamientos y prescripciones en diferentes aspectos de la vida social, inclusive aquellos atinentes a ciertas prácticas culturales como el cine (Galak y Orbuch, 2021). La cinematografía, a la par que la radiofonía, la televisión y la fonografía, fueron utilizados como vehículos de educación popular y definidos como medios modernos de transmisión de contenidos a los cuales el Estado les debía prestar especial interés (Galak y Orbuch, 2021). Así, se produjeron diálogos con la producción tecnológica y la renovación cultural, como elementos que incidían en la formación renovada de la unidad espiritual argentina.[24]

La revisión de la enseñanza en clave generacional e internacional

Como hemos mencionado antes, en el movimiento de la Escuela Nueva subyacían diversas concepciones pedagógicas articuladas por posiciones antiautoritarias, libertarias y que buscaban inscribir a nuevas generaciones en un lugar de mayor consideración y autonomía. Su enunciación se concentraba en un fuerte énfasis en torno a la noción de educar en libertad y para la libertad, aunque ya hemos destacado también que se trató del establecimiento de otras formas de regulación.

Ese movimiento generó una transformación del lugar de niñas, niños y jóvenes, dando lugar a la curiosidad, la búsqueda y la investigación como motor de conocimiento, respetando su individualidad. Ello implicó introducir mayores conocimientos sobre aspectos tales como la inteligencia, el lenguaje, la atención, la comprensión, la memoria, la invención, la visión, la audición, la destreza manual de cada alumno, para poder tratar a cada estudiante según sus aptitudes

[24] Para una indagación sobre esta temática recomiendo la lectura del libro de Galak, Eduardo y Orbuch, Iván. (2021) *Políticas de la imagen y de la imaginación en el peronismo: La radioenseñanza y la cinematografía escolar como dispositivos pedagógicos para una Nueva Argentina,* Buenos Aires, Biblos.

personales. En ese marco se dio un crecimiento de la influencia de las ciencias de la educación norteamericanas con base en la psicología, tanto de la perspectiva filosófica de John Dewey como de aquellos estudios de psicología educacional de Thorndike y Skinner, entre otros. Ello generó una interlocución significativa en nuestro país con una reorientación de la atención académica que se fue desplazando desde los referentes europeos hacia los norteamericanos.[25]

La renovación planteada por el escolanovismo abrió un abanico de distintas lecturas que produjeron diversas orientaciones para el trabajo escolar. Los puntos comunes que ellas tuvieron fueron, como venimos mencionando, la búsqueda pedagógica de una mayor consideración, protagonismo y activismo de las y los estudiantes, la transformación de la disciplina hacia la autorregulación y también la relación entre el adentro y el afuera de la institución escolar, rescatando la dimensión social de una escuela de puertas abiertas. También, las intervenciones de estos educadores, aún con matices, marcaban la necesidad de renovación de la división disciplinar del conocimiento, que había sido producto de las visiones enciclopédicas y positivistas.

Estas reformas y experiencias se multiplicaron en la base del sistema, mientras que, en la cúpula, las innovaciones eran resistidas, aunque aun así las evidencias de su proliferación fueron notables. En la década del veinte se produjo una importante corriente de expresión con la aparición de revistas educativas que trascendían aquellas sostenidas por organismos públicos, con una función prescriptiva. *Elevación* y *Tribuna del Magisterio,* entre otras, daban mayor cabida a la cotidianeidad escolar, debates sobre temas hogareños o íntimos, posiciones sobre aspectos metodológicos y emociones o afectos que llevaban a reconfigurar la sensibilidad de los maestros. En ese diálogo, como afirma Escolano (2008), mantuvieron alternativamente

[25] Un ejemplo de ese clima de ideas es que en el Doctorado en Ciencias de la Educación que se fundó en 1920, la primera tesis fue sobre “Estesiometría táctil en los escolares”, defendida por Celia Ortiz Arigós un par de años después.

relaciones de convergencia, autonomía y selección sobre saberes académicos o sobre las prescripciones propias de la administración escolar. La revista *La Obra* fue uno de los núcleos escolanovistas más destacados y era representante "oficial" de la Liga Internacional para la Nueva Educación, de importante influencia para las transformaciones didácticas de las décadas de 1920, 1930 y 1940. Uno de los principales propósitos de la publicación era su preparación de orientaciones didácticas a través de secciones como "La escuela día por día" o "La escuela en acción", donde se expresaban diversos pedagogos tales como Clotilde Guillén y su esposo José Rezzano, dos educadores de la ciudad de Buenos Aires con mucha influencia sobre los docentes tanto en el nivel inicial como en el primario. La expansión de estos debates a través de la incidencia pública de la palabra de las y los educadores es una muestra de la fuerte expansión de la pedagogía en la primera mitad del siglo XX.

José Rezzano fue inspector técnico de la ciudad de Buenos Aires entre 1921 y 1926 y desde esa posición impulsó fuertemente una transformación didáctica de cuño escolanovista, con una fuerte alianza con *La Obra*. Así expresaba su valoración sobre la reforma:

> Los resultados obtenidos en el ensayo de este sistema de trabajo durante dos años, en un organismo escolar tan vasto y complejo como el de la ciudad de Buenos Aires, cuyas escuelas primarias cuentan con 200.000 alumnos, se han traducido de inmediato por la disminución del sedentarismo en las escuelas y las mejores condiciones para el trabajo de los maestros y los alumnos; por la más fácil individualización de los niños deficientes fisiológicos o mentales y la consiguiente posibilidad de la organización científica de las clases especiales que han de recibirlos; por la mayor eficiencia de los resultados que no dependen ya casi exclusivamente de las condiciones personales de maestros y directores (Rezzano, 1921, p. 9).

Los fundamentos de la reforma de Rezzano retomaban el pragmatismo del filósofo norteamericano John Dewey aunque, sobre todo, por sus proyecciones pedagógico– didácticas más que políticas. Desde

esa concepción se impulsó fuertemente el cambio en los programas de estudio. Según Frechtel (2017) "el eje de la reforma estaba en cambiar la organización escolar y los cambios de programas. Con ellos se impulsó un nuevo horario que redujo la hora de clase y puso en el centro del trabajo áulico el cuaderno único (en reemplazo del cuaderno de deberes) como instancia, tanto pedagógica como de control y, a través de este, una nueva definición de los roles y de las funciones. Esta nueva organización obedecía a las influencias tayloristas, a evitar el desperdicio de tiempo y de energía, los cuales eran asumidos como valores, por lo que debía introducirse una corrección en su uso. La eficacia en la organización debía apuntar a una utilización racional de esos recursos valiosos" (Frechtel, 2017, s/d).

Para ello, planteaban la necesidad de esclarecer las funciones de cada uno de las y los actores del sistema en una jerarquía en la que cada uno tuviera una función específica. Para Rezzano, un buen sistema de trabajo debía consistir en la "consideración orgánica del trabajo mediante la estrecha y lógica correspondencia entre los varios elementos que la integran: la dirección técnica, la inspección y vigilancia, los trabajadores, los horarios, los salarios, etc." (Rezzano, 1921, p. 9). Según el modelo taylorista, la supervisión y el control eran elementos fundamentales, pero debían ser eficientes y no interferir u obstruir con el principal objetivo de la escuela. Por eso, además del control de la autoridad, era indispensable que cada uno de los actores supiera exactamente cuál era su tarea, y la cumpliera conscientemente (Frechtel, 2017).

Debe decirse que el escolanovismo, en el amplio abanico de posiciones que desarrolló, si bien no quebró la hegemonía normalista, sí logró permear y renovar aspectos sustantivos de la cotidianeidad escolar y, con ello, la posición desarrollada por las y los docentes. Se recuperaron para ello los sistemas de enseñanza de Frederich Froebel y María Montessori, así como la experiencia de las escuelas belgas bajo la inspiración de Ovide Decroly. Con esas influencias, la prédica de la escuela de puertas abiertas, la experiencia provista por el juego, la vida en la naturaleza, manualidades, cantos, rondas, juegos

pasaron a ser estrategias valoradas para impulsar la instrucción y el desenvolvimiento (dos categorías que desarrollaron notoriedad en esos años) de las posibilidades del alumno en torno a la movilidad que implicaba el interés de niños y niñas.

La década de 1930 comenzó con el quiebre del ciclo político y constitucional que se había iniciado con la democratización que había significado la promulgación de la ley Sáenz Peña de 1912, que impactó en la efectivación del voto popular de varones en 1916. Con ese golpe de estado se reposicionaron los sectores oligárquicos y conservadores, interrumpiendo y condicionando el ciclo de democratización. Tal como caracteriza Frechtel (2018) en esa década se desarrolla una fuerte disputa por la cuestión de los programas oficiales de la escuela primaria. Los programas vigentes eran los que se habían aprobado en 1910 durante la presidencia de José María Ramos Mejía en el Consejo Nacional de Educación, cuya autoría fue de Ernesto A. Bavio, quien había reemplazado en el cargo de inspector técnico general a Pablo Pizzurno. Ese proceso culminó con la sanción de nuevos programas para la ciudad de Buenos Aires en el año 1936.

También, a partir del año de 1930, la revista *La Obra* participaba fuertemente en un debate para defender y preservar los programas que habían sido impulsados por Rezzano acompañado por la revista. Por ello, la publicación accionó explícitamente desde sus páginas frente a, por ejemplo, los cuestionamientos que a ellos realizaba el Inspector Técnico General de la Capital, Valentín Mestroni. Frechtel (2017) relata que en el número 6 de 1931, en la sección "Informaciones y comentarios", *La Obra* publicó la nota "Instrucciones técnicas para las escuelas de la capital" en donde se transcribían estas instrucciones, al pie de las cuales estaba la firma de Valentín Mestroni, Inspector Técnico General de la Capital. En el siguiente número, desde la editorial se ocuparon en más de una nota de contestar a esas instrucciones, que según *La Obra* habían generado en las escuelas un clima adverso para el trabajo con los programas propuestos por la revista. Bajo el lema "Cuáles programas pueden usarse", la revista actuaba convencida de poder influir el rumbo educativo y para

ello enunciaba desde un lugar autoasignado ser la voz de "crítica unánime del magisterio", para lo cual calificaba a los cambios en los programas como ensayos. Así, desplegaba una operación discursiva que articulaba tres grandes elementos; por un lado, legitimaba las reformas escolares como una situación "normal" en diversos países y, por otro lado, marcaba las continuidades y las rupturas con las propuestas didácticas anteriores en nuestro país, continuidades que garantizaran su legitimidad (y legalidad, invocando la ley 1420) y la necesidad de modernización (un significante siempre positivamente connotado) con los cambios que planteaba el movimiento reformador. Además ese movimiento debía ser impulsado por parte del Estado. Hay en esta experiencia un dato muy interesante referido a esa operación por parte de la publicación que se había configurado como una tribuna de pensamiento escolanovista, que hacía visible a maestras y maestros como sujeto activo de ese proceso: la idea del "abajo hacia arriba" como forma de presión desde las bases hacia la jerarquía del gobierno escolar, que permite matizar ideas como las de un autoritarismo reinante en el Consejo Nacional de Educación, entendiendo que no toda la política educativa era un fiel reflejo de las órdenes de la jerarquía del sistema (Frechtel, 2017).

También hubo voces más plenamente imbuidas del espiritualismo, donde el escolanovismo tenía menor centralidad. Una de ellas fue la de Rosario Vera Peñaloza (1872-1950), maestra graduada de la Escuela Normal de La Rioja que posteriormente estudió en Paraná con Sara Eccleston. Rosario Vera Peñaloza fue una gran impulsora de la educación inicial. En 1899, fundó el Jardín de Infantes anexo a la Escuela Normal de La Rioja, el primero fundado en esa ciudad. Posteriormente se trasladó a las ciudades de Córdoba, donde fue vicedirectora de la Escuela Provincial Juan Bautista Alberdi, y Buenos Aires, donde dirigió el Normal Nro. 1, dictó cátedras en el profesorado del Lenguas Vivas y fue nombrada Inspectora de Escuelas de la Capital. En 1931, creó el Museo Argentino en el Instituto Félix Bernasconi, basado en un concepto que tomaba la geografía como base de la enseñanza y se instituyó como uno de los primeros desarrollos

de museos escolares como parte de las iniciativas para la enseñanza, tomando en cuenta las expresiones regionales y locales de la cultura, dejando atrás el modelo centralista de relato uniforme que había predominado hasta entonces.

Ella sostenía: "El maestro no debe decir al niño lo que puede descubrir por sí mismo", y en esa búsqueda la inquietaba el logro de un equilibrio entre la formación cultural y profesional. Una maestra jardinera que se precie de tal, según Vera Peñaloza, debía ser pragmática: "La acción didáctica tendría que sostenerse sobre un sistema ecléctico, que combinara el sistema Fröebeliano (...) con otros sistemas con el fin de perfeccionar el primero y adecuarlo a las necesidades del tiempo histórico particular" (Vera Peñaloza, 1915, s/d).

Entendía al docente como "forjador de almas", como expresión espiritualista que postulaba que un espíritu guiaba a otro. Otra condición *sine qua non* para ser docente era ser creativo. Así lo planteaba:

> El maestro tiene que tener capacidad para interpretar, adaptar y crear material apropiado a los fines que se proponga, así mostrará su propia personalidad y sabrá encontrar y guiar las manifestaciones que el material provoque en cada niño. Cerebro y corazón constituyen los más valiosos agentes de educación (Vera Peñaloza, 1940, pp. 197-198).

Finalmente, la maestra jardinera debía poseer "...gran poder de observación, ser afable, cariñosa, tener sentido estético, una imaginación viva, mucha actividad y, sobre todo, verdadera vocación..." (Vera Peñaloza, 1936, p. 15).

El escolanovismo, con su énfasis en la centralidad del sujeto que aprendía, el espacio para la experimentación y la diversidad de intereses fue un discurso particularmente prolífico para el desarrollo de la educación inicial. En 1935 se creó la *Asociación Pro-difusión del Kindergarten*, especialmente impulsada por la experiencia de la *Unión Froebeliana* que había sido creada por Sara Eccleston en 1893 para formar maestras especializadas en la primera infancia y la difusión de los jardines de infantes (Mira López y Homar de Aller, 1970). Esa

Asociación jugó un rol significativo y en 1936 comenzó una etapa de reconocimiento oficial para el jardín de infantes, superando los debates de las décadas precedentes sobre su utilidad. La misma organización solicitó la creación de un profesorado de jardín de infantes y el reconocimiento oficial de la capacitación que desarrollaban; en ese mismo año se creó el Profesorado Sara Eccleston en Capital Federal, se diseñó la organización del Profesorado de Jardines de Infantes, sus planes de estudio y se proyectó el personal (García Hervas, Aisentein, Guevara, 2020). Dentro del discurso renovador se conjugaron la expansión de la psicología como disciplina orientadora (especialmente la de cuño norteamericano), la necesidad de poner al desarrollo de niñas y niños en un lugar central dejando atrás el modelo adultocéntrico, el énfasis provisto por John Dewey en torno al reformismo social y el carácter social de la escolaridad que debía organizarse en instituciones de puertas abiertas y la necesidad de establecer especificaciones de roles y niveles para organizar los tiempos y tareas en la dinámica cotidiana de la táctica escolar. Todos estos elementos fueron posibilitadores del reconocimiento de la necesidad y la especificidad de la educación inicial, como lo había sido su significativa incidencia en las reformas para la educación primaria que hemos mencionado antes y la influencia que tuvo en la educación media que trataremos en el próximo apartado. La década del treinta es especialmente productiva para el nivel inicial; se crean los jardines Mitre y el Instituto Bernasconi (en el que trabajaría Rosario Vera Peñaloza), como consecuencia de las demandas al Estado impulsadas por la Asociación Pro-Difusión del *Kindergarden*. La primera mitad del siglo XX es claramente un momento de expansión de la pedagogía como saber modelador de la educación y lo escolar.

El sistema escolar se vio interpelado por una serie de acciones y reflexiones educativas que se producían autónomamente por la sociedad civil o en los bordes y puentes de contacto entre el sistema escolar y otras instancias institucionales u organizaciones de base. Se trataba de Sociedades Populares de Educación, una tendencia largamente madurada desde comienzos de siglo. Carli plantea, retomando

los estudios de Caffarena, un panorama del crecimiento de este tipo de sociedades en el ámbito educativo: para 1909, en razón del Primer Congreso de Sociedades Populares de Educación, contabilizaban 362 en 1904 y en 1931, según el informe del IV Congreso de Sociedades Populares en Educación, contabilizaba 1.000 asociaciones para la Provincia de Buenos Aires (Carli, 1991). La autora las caracteriza como instituciones creadas a partir de una reglamentación explícita del Consejo Nacional de Educación para una etapa posterior a las "Sociedades proinfancia" de Consejos Escolares, surgidas a partir de 1913 y también la "Sociedad juvenil de lectura", la "Asociación todos a la escuela", entre otras, entidades reglamentadas por el Cuerpo de Inspectores en 1914 (Carli, 1991).

En los treinta se impulsaron los comedores escolares y en 1935 se fundaron las primeras colonias de vacaciones de carácter nacional. En 1938, se sancionó la Ley Palacios, en la cual se requería que el Consejo Nacional de Educación fundara escuelas hogares. Hubo políticas destinadas a la población infantil, cuya preocupación estaba centrada fundamentalmente en la delincuencia de los menores. En 1933 y 1942 se realizaron la Primera y Segunda Conferencia sobre Infancia Abandonada y Delincuente, donde Jorge E. Coll, el jurista y ministro de educación del presidente Ortiz, tuvo una significativa participación. Se trató de un punto de fuerte expansión de políticas para la infancia por fuera del sistema escolar que comenzó en 1931 con la creación del Patronato Nacional de Menores a partir de un proyecto presentado por el mismo Coll, quien además asumió la presidencia de ese organismo.

La revisión de algunos preceptos del liberalismo republicano y de la pedagogía tradicional que había nacido a su abrigo, junto con una mayor visibilidad de la infancia como sujeto de atención, fue conmoviendo los cimientos del modelo normalista. En esas décadas, muchas tensiones se disputaban en el terreno educativo: entre otras, la demanda social por la formación docente, la declinación de la cultura cientificista, el ascenso de las corrientes espiritualistas y el reposicionamiento creciente de la Iglesia Católica sobre las políticas

estatales en articulación con el discurso nacionalista que exploramos en otros acápites de este capítulo.

En esos debates se destacó Herminia Brumana (1897-1954), una maestra de la provincia de Buenos Aires cuya voz ha sido explorada por diversos trabajos (Fletcher, 1987; Birgin, 1999; Queirolo, 2010; Southwell, 2011; Caldo, 2014; Becerra, 2016). Dentro de las voces del magisterio, la de Brumana pronunció agudas críticas, a través de la producción escrita, tanto editadas (libros y artículos) como inéditas.[26] Fundó la revista *Pigüé*, el nombre de su ciudad natal, y también participó de las publicaciones de la agrupación anarco-comunista *Insurrexit*. Fue una intelectual crítica y comprometida con la implicación social del trabajo educativo.

Su voz representaba las disonancias que habitaron el sistema educativo argentino. El contexto de la década del treinta era un momento de revitalización de posiciones conservadoras de corte nacionalista restringido, con fuertes elementos de militarización. Estos rasgos fueron especialmente visibles en la provincia de Buenos Aires (jurisdicción en la que Brumana trabajaba, primero en Pigüé y luego en Avellaneda y Quilmes) con las fuertes transformaciones que el gobernador Manuel Fresco (1936-1940) y su ministro de Educación, Roberto Noble, impulsaron en el sistema educativo. Vinculada al amplio movimiento de revisión desarrollado por socialistas y anarquistas, ella planteaba otro modo de vincularse con la nacionalidad, diferenciado de las formas ligadas a la exaltación de figuras heroicas:

> Porque desde mi cátedra digo la verdad a mis alumnos y no les declamo que mi país es el mejor del mundo, sino que les señalo sus defectos para que los subsanen. Digo que en mi país hay analfabetos que reclaman escuelas, provincias que tienen enfermos, donde la tuberculosis y el alcoholismo hacen estragos. No digo que mi patria es poderosa. Enseño cómo puede llegar a serlo. (Brumana, 1958, p. 221).

[26] Una significativa parte de sus papeles están conservados en el Fondo Herminia Brumana del Archivo del Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierda Argentina,

También, la posición desplegada por Brumana resulta un buen mirador para entender cómo se desplegaron diversas formas de feminidad entre las docentes y sus contrapuntos con los imaginarios construidos desde la hegemonía del sistema educativo. Ella se posicionaba en un cruce de vida cotidiana y mundo escolar, donde la afectividad y la sensibilidad hacia los más desposeídos se articulaba con una libertad de la mujer para intervenir en los aspectos más sobresalientes de la vida pública. Incluso, planteaba una idea potente para problematizar la vocación cuando afirmaba que "lo importante es la autonomía intelectual que la vocación crea a las mujeres" (Brumana, 1932, s/d). Presentaba una posición menos beligerante que la de otras de sus contemporáneas pero su peculiaridad es que, lejos de separar los registros de la sensibilidad, la lectura política, la femineidad, la acción institucional, los conjugaba para pensar otras formas de interpretar y proyectar el oficio docente. Una de sus célebres intervenciones en conferencias destinadas a jóvenes maestras daba cuenta de ese prisma interpretativo:

> Ande por la calle y mire viendo. (La calle es fuente de toda vida. Recórrala y aprenderá *cosas que no traen los libros. Vaya al teatro, al cine, a* oír conferencias, músicas, al circo). Coquetee y tenga novio cuando pueda (Una maestrita con ilusión trabaja con más gusto). Cuide su físico y su manera de vestir (Es deber de toda maestra ser lo menos fea posible y dar siempre una nota de buen gusto en su vestir). Cultive un arte (música, pintura) y, si no puede, aprenda idiomas. Lea, lea todo lo que pueda, lo que caiga en sus manos (Brumana, 1932, p. 32).

Resulta muy relevante señalar aquí cómo en este contexto el significante[27] *educación popular* que surge en nuestro territorio de la

[27] Con el uso de la categoría significante hacemos referencia a ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad y que, por ello, van a pasar a ser significantes tendencialmente vacíos –nunca totalmente vacíos– por el hecho de que dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos no pueden ser fijados a una única articulación discursiva. Asimismo, esa característica de vacuidad es lo que los hace pasibles de ser articulados a distintas significaciones y, por eso, son un potente motivo de disputa (Laclau, 1996).

concepción sarmientina, va siendo articulado con otros elementos, otras urgencias y problemas de la época, vinculándose a nuevos emergentes propios de sectores no cubiertos por la escolaridad hasta ese momento.

El carácter como metáfora: políticas de lectura y formación sentimental

El desarrollo de un régimen estético fue parte de los propósitos de la escuela para que la ciudadanía compartiera una cultura común, basada en una misma ética y una misma estética, necesaria para los progresos prometidos y soñados. De ese modo, logró fraguar el futuro mediante la inculcación en grandes masas de población de pautas de comportamiento colectivo basadas en los llamados "cánones civilizados". El modelamiento discursivo de los cuerpos y sus pasiones ha sido una constante de los sistemas escolares. Ha habido en ellos una política de la estética, es decir, unos efectos de reconfiguración del tejido de la experiencia común producidos por las prácticas y las formas de visibilidad y, asimismo, una estética de la política, es decir, una configuración de los datos sensibles (lo bello, lo deseable, lo correcto, lo civilizado, lo moderno) como matriz de subjetivación política. Las políticas de lectura, los modos de construcción de lectores, la transmisión de tradiciones morales, la imagen de la sociedad que se brindaba a través de las lecturas seleccionadas tenían como destinatario el "sujeto lector ampliado", analizado por María Cristina Linares (2012), que no solo incluía a niñas, niños y jóvenes en situación de escolaridad. Las y los potenciales lectores eran madres y padres de familia (a los que se referían explícitamente algunos libros de lectura) y, en última instancia, la población que forme parte de entorno de las y los escolares. De entre ellos, el o la inmigrante y sus familias fueron destinataria/os prioritaria/os (Linares, 2012).

Esta dimensión resultó interpelada en el clima de renovación pedagógica de las primeras décadas del siglo XX, donde los educadores

participaron de planteamientos nuevos para el sistema educativo y la producción de nuevos elementos de formación estético-política en el marco del comienzo de la masificación del sistema. Para ello, tomaremos aquí la producción de esos años a través de revistas educacionales (*Anales de la Educación Común*[28], *La Obra, Cultura, El Monitor de la Educación Común*)[29] que incluían la producción bibliográfica de pedagogos de referencia, destinada a la formación docente. Poner el lente sobre la acción de algunos educadores en el marco de las decisiones de política educativa y de las tendencias planteadas por teorizaciones emergentes, muestra las traducciones y debates que se fueron desplegando en la cotidianeidad de la producción pedagógica.

La formación estética se convierte aquí en un mirador de las tensiones planteadas en el trabajo docente, como un efecto contingente e históricamente variable; una amalgama de tensiones e influencias múltiples. Este conjunto de elementos tuvo especial presencia en la renovación pedagógica de esos años, impulsando nuevos ideales de ciudadanía, moralidad y renovadas estéticas, formas sensibles de representación del mundo que pugnaban por volverse hegemónicas en el período. Queremos mostrar muy sintéticamente en este y los próximos apartados que ello redundó en propuestas pedagógicas diferentes, diversas e incluso contradictorias.

[28] La revista *Anales* ya fue presentada en el capítulo anterior como la revista pedagógica surgida en 1858. En el período que abordamos en este capítulo la gestión educativa de la provincia de Buenos Aires pasa a denominarla Revista de Educación de Buenos Aires (REBA). El Monitor de la Educación surgida en 1881 también fue presentada en el capítulo anterior. La Obra, comienza a editarse en el año 1921, que en sus primeros números incluyó diversas contribuciones de educadores muy destacados y fue un espacio en el cual se agruparon los promotores del escolanovismo y constituyeron desde ahí una corriente de fuerte influencia.

[29] Es valioso recordar que las revistas periódicas educativas, dicen Denise Catani y María Helena Camara Barros (1997), son una fuente privilegiada para acceder al movimiento de los métodos y concepciones pedagógicas, incluso antes que cristalicen en teorías definidas. Suelen darnos una radiografía sobre el cotidiano escolar, más vinculado a tensiones y debates, a coyunturas particulares, a grupos pequeños. En ese sentido, citando a António Nóvoa, las autoras resaltan que permiten aprehender mejor la multiplicidad del campo educativo, las múltiples voces, discusiones y argumentaciones que emergen para responder a problemas y dilemas de la educación.

Un aspecto que prevalecía era la renovación pedagógica, como ya mencionamos, entendida como el modo de combatir la artificiosidad de la pedagogía normalista dando lugar a la espontaneidad y libertad natural como principios de la acción educativa. Ideas sobre la importancia del amor, la autorreflexión, la ternura e incluso la "paz espiritual" del maestro eran presentadas en los diferentes números de *La Obra* en esos años:

> El niño debe aprender a trabajar jugando entre caricias y sonrisas, entre pájaros y flores; cuando la escuela le resulte más divertida que el hogar, mezclando los juegos a la producción de cosas útiles, amará el trabajo, lo deseará, y al fin estará satisfecho viendo salir de sus manos cosas estimadas, como espontánea retribución de las enseñanzas recibidas (José Ingenieros, 1921 en *La Obra*, 1, pp. 1-4).

La conceptualización escolanovista incluía la idea de que la conducta debía regularse exteriormente, pero siguiendo las orientaciones "naturales" de la libertad humana. Lejos de la "artificiosidad normalista", proponían desplegar los sentimientos naturales. La disciplina escolar empezaba a encuadrarse más claramente en el terreno de la educación moral y política, con un objetivo central: la autorregulación de los individuos.

> Lo que ha cambiado la escuela en el sentido de la renovación de sus métodos y procedimientos, a estos maestros se lo debe; ellos recorren la senda que al mismo tiempo conduce a la dulzura en el trato de los niños y a la escuela renovada. Tal vez no falte quien piense que esta identificación de la dulzura en el trato de los niños con la escuela renovada sea aquí traída de los cabellos, pero estamos tan convencidos de esa identidad que nos parece la misma evidencia (*La Obra*, 1933, 13, pp. 235: 531).

Allí se propone una menor incidencia del componente disciplinario en procura de una formación del carácter más autorregulada y el lugar asignado a las ocupaciones. Uno de los primeros elementos del debate fue la conceptualización que planteaba otras formas de

desarrollo de la disciplina escolar, lo que denunciaba que el sistema escolar se basaba en una disciplina coercitiva que aseguraba la pasividad del niño, en un movimiento antinatural. La poeta y docente Alfonsina Storni (1892-1938) proponía bajo el sugerente título "Educar en el culto de la belleza":

> Así, en aquel templo de orientación y de creación, mientras aquel maestro afectuoso entusiasta, alentador, ilustrado, justo, con la magia de su palabra o con el ejemplo de su acción, desarrolla y vigoriza en sus educandos las facultades mentales; crea nuevas aptitudes; ilumina sus mentes con la luz de nuevas ideas y conocimientos; forma y fortifica sus caracteres; realiza ejercicios tendientes a dar vigor y garbo a sus cuerpos; provoca en los jardines dormidos de sus almas, afán de continuo perfeccionamiento; los encamina para que sean constantes en sus nobles empeños; los capacita para la autoeducación que ha dado al mundo tan preciados frutos de cultura; los alienta a proseguir por la vía del trabajo dignificador; (...) despierta en ellos admiración hacia la belleza, poniéndolos en condiciones de sentirla e interpretar sus primorosos exponentes, aureleando las risueñas primaveras interiores de la juventud, con la vaguedad de anhelos que en el futuro podrán plasmar en nuevas y geniales creaciones artísticas merecedoras de maravillar a generaciones, comulgando diariamente en la alta cumbre donde se piensa, se siente y se procede rectamente, los orienta a que sean más tarde factores eficientes de cultura, de la evolución social y la fraternidad humana, los prepara también para que desplieguen francamente las alas de ideal y bondad que cada niño lleva adentro de si (...) y vivan una existencia de supremas hermandades como pueden hacerlo quienes poseen una verdadera aristocracia espiritual y moral (Storni, *REBA*, Nro. 1, 1924, pp. 42-43).

La sensibilidad docente para generar condiciones de modelar los espíritus en ambientes propicios para valorar la belleza y diferenciar lo bueno, lo malo, lo bello o lo feo, desplazó la perspectiva del maestro racionalista que era en sí mismo, en tanto modelo a imitar, el eje de la avanzada educacionista. Por el contrario, la mirada sobre niñas,

niños y quienes que se ponían a disposición para que se formaran más activamente, adquirió fuerza y se transformaba en orientación.

En este sentido contribuyó la perspectiva de Leopoldo Marechal que hemos citado antes, en lo que él conceptualizaba como la "adquisición de un instrumento expresivo", así como la concepción de solidaridad entre los hombres "asociando sus impresiones, conceptos y goces a los demás seres". En la óptica del poeta, la "adquisición de un instrumento expresivo" no tenía la función de crear artistas, sino el desarrollo de la sensibilidad y la imaginación del niño. El asombro que provocaba lo novedoso produciría en los niños una receptividad positiva para comenzar la tarea, una apertura y una predisposición hacia lo nuevo. Marechal afirmaba que el aprendizaje de un arte implicaba, por un lado, la "adquisición de un instrumento expresivo" y, por otro lado, el conocimiento de "las mejores obras en dicho arte".

> (...) se habrá reparado con la exactitud con que el niño moteja; esto es una aptitud artística; hace caricatura con el sobrenombre; juzga, con él, de lo bello y lo feo, de lo agradable y lo repulsivo. (...) Y la disciplina perfecta se obtuvo por la sugestión de la belleza y del misterio. (Storni, *REBA*, Nro. 1, 1924 p. 24)

La influencia de Henry Bergson (las publicaciones educacionales narran la presencia sistemática de Bergson en Argentina, a través de conferencias y la publicación de sus textos) inspiraba las críticas al mecanicismo positivista y el racionalismo gnoseológico, proponiendo la intuición como fuente de conocimiento de lo real. La realidad para Bergson era un proceso perenne de creación, sin principio ni fin, que no se presentaba dos veces en la misma forma, un fluir constante, sin división alguna de partes. El intuicionismo influyó fuertemente en formas y contenidos gnoseológicos y estéticos. Una pedagogía asentada en la función moral que buscaba sus fundamentos en la relación docente-discente como modo de transformar la eficacia de la acción escolar en un contexto de disgregación social donde la formación en las humanidades pasó a instalarse como una necesidad en un mundo que se deshumanizaba y requería otras formas (más

capilares, probablemente) de regulación moral. Sin embargo, nunca se perdió el rol pedagógico asignado al ejemplo, una "conducción de la conducta", a través de la producción de normas flexibles y adaptables a los individuos, pero por eso mismo mucho más penetrantes en su intimidad (Donald, 1992).

> Poco a poco, con una clase por semana, se obtendrá de todos los escolares una obediencia espontánea y hará desaparecer de sus espíritus el instinto de destrucción, la impulsividad, la descortesía, el deseo de hacer daño etc., y se observará un vivo anhelo por mejorar en todo sentido. Es que la bondad, la ternura, el juicio, el criterio, la paz espiritual del maestro son fuerzas que el niño no puede contrarrestar (*La Obra*, 1921, 1, pp. 14-15).

En esas intervenciones conceptuales se incluía la idea de que la conducta debía regularse exteriormente, pero siguiendo las orientaciones "naturales" de la libertad humana. Lejos de la artificiosidad normalista, había una apelación a la naturaleza de lo humano. La pedagogía, también por otras vías u otros influjos, avanzaba hacia la incorporación de la educación vinculada a la comunidad y a la educación de la voluntad. La medida disciplinaria era vista como una coacción no deseada, y que debía ser evitada en lo posible, tendiendo mayormente a la pretensión de educar la voluntad y fundamentalmente la educación del carácter.

La formación del carácter (esa polisémica afirmación) pasó a metaforizar la formación sensible que se alentaba y, por lo tanto, también se transformó en un terreno de disputa. Como hemos conceptualizado en nuestra investigación, la estética es una forma de apropiarse del mundo y actuar sobre él (Pineau, Serra y Southwell, 2018) que la escuela transmitió desde sus orígenes, enhebrados entre múltiples saberes y prescripciones. Por ello, su perspectiva es inherentemente ética y política. Parte de ese terreno de disputa puede ubicarse en la pluralidad de nociones que se articulan bajo las referencias a la formación del carácter en las publicaciones educacionales; también, en los deslizamientos que se producen entre las

décadas de 1920 y 1930: "Nuestras escuelas primarias deben ser también escuelas para la formación del carácter y educación de la voluntad. Y nuestros docentes deben ser, a su vez, profesores de energía moral" (Lepori, *REBA*, n.º 1, 1923, p. 47).

Una recorrida por los números de la revista *Anales* (en su nueva denominación *Revista de Educación de Buenos Aires, REBA)* evidenciaba el carácter como voluntad, como energía moral, sanidad de carácter y de alma, apelaciones que surgen en diferentes artículos: educación integral que supone un carácter sano como un alma sana (Sarverry, *REBA*, n.º 9-10, 1920, p. 929), "con carácter noble y franco para el gobierno de sí mismo, para dejarse convencer por la justa razón de los demás" (Buren, *REBA*, n.º 3, 1922, p. 178). La prescripción de "Ejercicios de voluntad en los niños para la formación del carácter" (Bruno de Barros, *REBA*, n.º 7, 1922, pp. 787-789). La revista se posiciona en una dirección de formación patriótica y religiosa y se plantea en su editorial de 1936 modelar "el carácter de los futuros ciudadanos y mujeres en el culto de las gloriosas tradiciones patrias y la fe en Dios, fuente de toda razón y justicia" y la "formación del carácter hacia la indiferencia de los incrédulos que dan la espalda a la realidad" (Edit., *REBA*, n.º 3, 1936, p. 4).

En la revista *La Obra* también la apelación al carácter es presentada como un concepto autocontenido, que no requiere explicitaciones y que conlleva diversos modos de pensar lo pedagógico. Formar a través de la repetición constante de buenas costumbres, corrección y cortesía como modo de autovigilancia y autocorrección del alumno, optando más por el consejo que por la medida disciplinaria (1922, n.º 25, pp. 10, 16). A través de propuestas de ejercitar la voluntad (1922, n.º 27, p. 12) y dominar el carácter en aquellos de "reacción moral tardía o nula" (1921, n.º 12, pp. 14-15) se posiciona a través de plantearse "¿qué es una tal enseñanza de la disciplina, sino un esfuerzo encaminado a la formación del carácter?" (1943, n.º 387, p. 125). El carácter es como una forma de disciplina autorregulada con una autonomía disciplinada, pero donde nunca dejaba de regir una lógica de imitación y de la acción docente como modelo a seguir. El carácter pasa a ser

claramente un modo de referir a la formación moral, el modo sensible de vincularse con el mundo y el autogobierno de conducta y pasiones. Aún con mayor referencia a la autonomía y a la persuasión más que a la corrección directa, forman parte de la producción de subjetividad afectivo-política.

Las recomendaciones aludían a prácticas escolares relacionadas con un sentido de educación moral y formación sentimental. El maestro, la maestra debía convencer y aconsejar sobre los beneficios de aquello que se consideraba como buena conducta o buenas costumbres, tales como la puntualidad, el cumplimiento de las reglas, la obediencia y el trabajo. Sin embargo, los artículos hablan de una vigilancia continua a fin de corregir o evitar los malos sentimientos, aunque a través de la palabra y la emulación. También a partir de las concepciones de Dewey sobre las “ocupaciones” se desarrolló entre esos educadores locales un fuerte énfasis en el desarrollo de la educación corporal, cultura física, habilidades manual-prácticas, la educación física y la estética, equivalente a las actividades productivas del hombre, que determinaban la organización social y cultural. Estos educadores concebían las “ocupaciones”, una noción que rebasaba su sentido literal, como actividades altamente instructivas portadoras de la cantidad suficiente y pertinente de información demandada por la vida moderna. Estas propuestas también estaban marcadas por proyectos de renovación escolar vinculadas al activismo pedagógico.

También los números de la *Revista de Educación de Buenos Aires* (*REBA*) correspondientes a las décadas del veinte y treinta muestran una fuerte predominancia de la formación ligada a las ocupaciones a través del impulso a las manualidades, entendiendo por ellas una amplia gama de actividades manuales ligadas a lo agrícola, o talleres de carpintería o actividades propias de lo doméstico. La inclusión de las manualidades se integraba como condición para la formación integral, tal como lo fundamentaba en un importante artículo el educador Pablo Pizzurno (*REBA*, 1938, n.º 3). Junto con ello, las temáticas de la publicación se concentraban en torno a: a) colonias escolares,

clubes de niños, educación y cultura físicas; b) el cuerpo médico escolar, formas de profilaxis e higiene escolar, c) formación patriótica, promoción de la liga patriótica. En torno a estos grandes temas (y a otros que surgen con menor asiduidad como la escuela rural, la educación femenina, las bibliotecas) se teje una serie de indagaciones y prescripciones enfocadas a la formación del carácter, con énfasis en el carácter práctico de la enseñanza y el desarrollo de una sensibilidad. La predilección hacia las manualidades se fundamentaba en la necesidad de corrección de una educación que se juzgaba como "intelectual, verbalista y libresca" (*REBA* 1920, n.º 8, p. 743) y debía equilibrarse impulsando trabajos mecánicos, ligados a la facultad del hacer, "dado que la grandeza reside en el trabajo" (*REBA*, 1920, n.º 8, p. 758).

> "LA NUEVA ORIENTACIÓN EDUCACIONAL en las escuelas primarias de nuestra provincia, iniciada durante la actual administración, es el impulso vigoroso de las manualidades, los clubes agrícolas de niños, la huerta escolar, la práctica del ahorro postal, etc. ha dejado de ser ya un ensayo feliz para convertirse en un sistema formal. (...) Es así como la escuela primaria de hoy desenvuelve su actividad, regida por necesidades económicas y sociales. La enseñanza debe responder, más que a la solución de problemas puramente pedagógicos, a la solución de los grandes problemas sociales del porvenir" (*REBA*, 1923, n.º 1. p. 13).

Así, se reactualizaron algunos de los legados y tradiciones pedagógicas en diálogo con las tensiones que los procesos de modernización cultural y social introducían en la vida cotidiana, proponiendo patrones de selección y valoración de nuevas subjetividades. En ellos se incorporaba el reconocimiento de nuevas fuentes de conocimiento (como intuición y percepción) e ideales de ciudadanía y moralidad (autorregulación basada en la liberad y la creatividad) como formas de representación del mundo que pugnaban por hacerse presentes en el período.

La expansión del canon: tradición y nuevas demandas

La experiencia referida a la escolarización secundaria en las primeras décadas del siglo XX mostraba ya un formato[30] que fue consolidando una gramática (Tyack y Cuban, 2000) que procesó y modeló las sucesivas intervenciones de reforma y que logró posicionarse como la noción misma de escuela media. Como hemos caracterizado en el capítulo anterior, ese formato se configuró con determinados rasgos estables para ese nivel: el saber escolar separado en gajos o ramos de la enseñanza (asignaturas o materias), la enseñanza simultánea de esas asignaturas, formación de docentes en relación con esa división de gajos o materias de la enseñanza, un currículum graduado (es decir, una determinada secuencia con la aprobación de las materias en simultáneo y encadenadas propedéuticamente, promocionando de un año a otro solo a través de la aprobación de todas la asignaturas), una secuencia fija, agrupamientos escolares en base a la edad, el aula/sección como unidad espacial, el ciclado y el año calendario como unidades temporales, un currículum generalista y enciclopédico, una jerarquía de saberes vinculado a formas de distinción social, una fuerte presencia de la lógica meritocrática, dispositivos de evaluación (el examen, con una dimensión privada del sujeto y una pública representada en las acreditaciones), el individuo como unidad de formación, el distanciamiento de la vida "mundana" o de la vida por fuera de la escuela, la neutralidad y la objetividad como pilares

[30] En este análisis, es significativa la conceptualización desarrollada por Vincent, Lahire y Thin (1994) acerca de la forma. Bajo el nombre de forma escolar remiten a una configuración socio-histórica, surgida en las sociedades europeas entre los siglos XVI-XVII, que da como resultado un modo de socialización escolar que se impuso a otros modos de socialización. Hablar de forma escolar es por lo tanto investigar sobre aquello que confiere unidad a una configuración histórica particular, surgida en determinadas formaciones sociales y que se constituye y tiende a imponerse, retomando y modificando ciertos elementos de formas antiguas. Los diversos aspectos de esta forma deben analizarse como unidad, de otro modo solamente podría ser una enumeración de múltiples características. A lo que estamos haciendo referencia es a una forma inédita de relación social que se denomina pedagógica; inédita en el sentido en que es distinta y se autonomiza en referencia a otras relaciones sociales.

(Dussel, 1997) de su función social, la condición de preparatorio para lo que vendría después. Estos elementos remiten a aspectos educativos, administrativos y de la preocupación por el orden y el disciplinamiento. Pedagogía, política, administración y moral se articularon y dieron por resultado un "sentido común" sobre la enseñanza.

Así se constituyó una matriz que persistió con ligeras modificaciones a lo largo de todo el siglo XX e incluyó la existencia de algunas instituciones educativas como modelos de referencia para el conjunto de las instituciones del nivel.[31]

La expansión del nivel incluyó la creación de ramas o modalidades diferentes para sectores sociales que no accedían a los estudios superiores. Sin embargo, tal como han mostrado los estudios de Gallart (1984, 2006), las nuevas modalidades tuvieron inicialmente una escasa incidencia frente a la valoración del título de bachiller para los sectores dominantes y para las clases medias en ascenso en la Argentina de las primeras décadas del siglo XX.[32] Su impronta generalista, humanista y enciclopédica logró hegemonizar la noción misma de escuela secundaria legítima (Dussel, 1997). Ese peso, además, resultaba deslegitimador para las demás modalidades a las que se buscó jerarquizar en distintos momentos, emparentándolas con el plan general del bachillerato.

Durante el primer gobierno de Yrigoyen (1916-1922), se derogó la reforma Saavedra Lamas aprobada poco tiempo antes, lo que generó

[31] Esta no fue una práctica del todo nueva ni privativa de la secundaria ya que –como lo analizamos en capítulos previos– Sarmiento lo había implementado ya cuando generó dos escuelas que funcionaran como ejemplo o casos experimentales, superiores en calidad y materias ofrecidas y ubicadas estratégicamente en parroquias prósperas de Buenos Aires: Catedral al Norte, que fue inaugurada en 1860, y Catedral al Sur, que comenzó a funcionar un tiempo antes. Sarmiento adoptó esta estrategia en el marco en el que le resultaba muy difícil transformar sustantivamente el sistema educativo porteño y era muy crítico respecto a su funcionamiento.

[32] La escuela técnica, por ejemplo, debió recorrer mucho trayecto para sobreponerse a su estigma de modalidad de menor valor. Por otro lado, las modalidades bachillerato, comercial y técnica remitían a saberes y sectores sociales diferenciados y también la presencia de "colegio del centro" hablaba de jerarquías y lugares claramente definidos.

resistencias de directores de escuelas secundarias que entendían que esa reforma había dado respuesta a la dispersión de asignaturas y daba lugar a orientaciones prácticas.[33] Durante los gobiernos de Yrigoyen y Alvear surgieron proyectos de reforma que no se concretaron. El primero (de 1923, durante la administración de Alvear) buscaba reducir la cantidad de años de la escuela y le encomendaba los cursos preparatorios a la propia universidad. Retomaba algunas características del plan Saavedra Lamas en su diferenciación entre educación preparatoria y vocacional, pero mantenía el peso en la educación general durante los primeros años de la secundaria y no innovaba en la articulación con la primaria. Así, durante el período radical, no se registraron cambios en la estructura prexistente y se mantuvo la dificultad para pasar de una a otra modalidad (industrial, bachiller, comercial, normal). Aquel canon pensado y diseñado mucho tiempo atrás (como proyecto institucional y como cultura política) logró sistematizar y moldear un formato como referencia inevitable a la que tendía en su expansión. La dinámica logró encontrar un cauce para masificarse, pero a la vez mantener uniformidad respecto a funciones, formas de institucionalización y funciones sociales y políticas.

En este apartado vamos a situar debates que se produjeron en la primera mitad del siglo XX a través de las perspectivas, críticas y proyectos de reforma impulsados por tres educadores muy destacados que ocuparon puestos de gestión en el nivel secundario, como directores de colegios, inspectores y autoridades ministeriales. Se trata de Ernesto Nelson, Saul Taborda y Juan Mantovani. Ellos compartieron una serie de elementos centrales en la comprensión de estos debates: la influencia que sobre ellos tuvo el movimiento de la escuela nueva, su adscripción al espiritualismo en sus diversas expresiones, la

[33] Los directores de las escuelas secundarias se opusieron mayoritariamente a la derogación de la reforma (es importante recordar que los directores de las escuelas secundarias nacionales eran personajes notables del campo pedagógico). La derogación de la reforma dio lugar a la reedición de los reclamos que el sistema había internalizado a lo largo de la década de 1890.

demanda por la modificación del formato del bachillerato clásico y el impacto que en sus concepciones tuvo el clima cultural gestado con el movimiento de Reforma Universitaria que se desplegó a partir de 1918 (la participación de Taborda y Mantovani en el movimiento reformista fue muy importante).[34] Respecto a ese clima de renovación desde la universidad, es preciso hacer una puntualización. Los tres educadores transitaron las instituciones de la Universidad Nacional de La Plata en las décadas del diez y el veinte (Nelson como director del Internado del Colegio Nacional, Taborda como estudiante de Derecho y posteriormente como director del Colegio Nacional, Mantovani como estudiante de Pedagogía y catedrático). En esa universidad, el discurso reformista tomó características peculiares, debido a que algunas de las demandas del movimiento reformista ya formaban parte del modelo de esa universidad; el modelo humboldtiano con el que había sido creada esa institución, la vinculación con la comunidad a través de la extensión universitaria, la renovación y los concursos para el acceso a la docencia, ya eran parte de su funcionamiento. Sin embargo, un aspecto propiciado por el discurso de revisión universitario y que tuvo especial condensación en el escenario platense fue la oposición al positivismo –concepción científica predominante en la Universidad de La Plata y en particular en sus estudios pedagógicos– y el carácter elitista de los colegios secundarios.

Ernesto Nelson, de quien ya hemos hablado en el capítulo anterior, fue Inspector Nacional de Enseñanza Media. Con él, el escolanovismo y en particular las ideas de John Dewey, encontraron una expresión en el currículum de la escuela media: introdujo el fútbol, el cine, la prensa y los viajes de estudio como formas educativas tan valiosas como las disciplinas escolares reconocidas.

Frente a las reformas impulsadas en las primeras décadas del siglo XX, Nelson, Taborda y Mantovani reaccionaron contra lo que

[34] Expandimos el análisis de los debates de la escuela secundaria a través de la figura de estos tres educadores en el trabajo Southwell (2018). Formato, pedagogías y planeamiento para la secundaria en argentina: notas sobresalientes del siglo XX. *Hist. Educ.* [online]. 2018, vol. 22, N.º 55

entendían como una profundización utilitarista, que encontraban en el énfasis en la orientación práctica. Juan Mantovani (1898-1961) había estudiado Pedagogía en Universidad Nacional de La Plata. Allí y en la Escuela Normal Mariano Acosta entró en profunda relación con el escolanovismo, que mantuvo significativamente activo en los cargos de conducción educacional que desempeñó hasta la década de 1940. Impulsó una estrategia de reforma en la década del treinta, que propuso una organización distinta a través de ciclos, que incluían las formaciones específicas mientras fortalecía estrategias de unificación:

> A la enseñanza secundaria que se imparte en los colegios nacionales y liceos, le atañe una función profundamente unificadora, desde que sirve con acentuado predominio a dos conceptos esenciales para la vida de nuestro pueblo y de cada individuo: la nacionalidad y la cultura. De ahí la uniformidad de sus planes. Las escuelas técnicas necesitan, en cambio, planes diversos, de acuerdo con sus fines diferenciados. Pero esto mismo les impone, por otro lado, una tarea de unificación, que difiere de intensidad según se trate de escuelas técnicas elementales o medias, y esto se logra por los conocimientos generales, que son los que aclaran, en gran medida, las cuestiones especializadas. Solamente por el órgano de una cultura suficiente que facilite la realización del trabajo común o la iniciativa y creación en el esfuerzo original –variable según la realice un obrero, un artesano o perito director–, adquieren fertilidad la técnica y la profesión. Lo opuesto es mero automatismo, es pura mecanización. Sin algo creador no hay en el trabajo ni emoción ni continuidad, es decir, rastro esencialmente humano (Mantovani, 1937, pp. 17-18).

Desde su puesto de gestión gubernamental buscó soluciones en relación con la expansión creciente de la matrícula y las reformulaciones internas que demandaban a la propuesta curricular. Cuando se desempeñaba como Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, Mantovani publicó el *Proyecto de reformas a los planes de estudio de la enseñanza media* (1934) que se basaba en un aumento de los años de estudios, el desarrollo de una estrecha

vinculación entre las distintas direcciones de la enseñanza media con propósito de unificación cultural, apoyar los estudios de la enseñanza media con una estructura general sobre la base de dos ciclos: uno inferior, común, cultural y otro, superior, de intensificación cultural en el bachillerato y de especialización técnico-profesional en las demás direcciones (normal, comercial e industrial). También, se fomentaron los "estudios relativos al conocimiento del país y de orientar dentro de un espíritu acentuadamente nacionalista la educación de la juventud" (Mantovani, 1934, p. 4).

Saúl Taborda (1885-1944) estuvo involucrado en el movimiento reformista y fue designado rector del Colegio Nacional de la Universidad de La Plata en 1921.[35] Entre 1923 y 1927, estudió en Marburgo (Alemania) con Paul Natorp, luego en Zurich, Viena y París. A su regreso a la Argentina fue designado en 1942 como Director del Instituto Pedagógico de la Escuela Normal Superior de Córdoba. Desde su temprana obra, Taborda reflexionaba sobre los sistemas sociales, las formas estaduales, las instituciones políticas y educativas de la civilización europea, a la que la declaraba "inepta para realizar las nuevas

[35] En 1921 Taborda desempeñó, por un breve tiempo, el cargo de Rector del Colegio Nacional "Rafael Hernández" de la Universidad Nacional de La Plata, al cual accedió con la intención de extender a la enseñanza secundaria los principios reformistas que se exigían para la enseñanza superior. Su desempeño estuvo marcado por la búsqueda permanente de innovaciones pedagógicas y, con ello, suscitó grandes resistencias. "La Asociación pro Cultura Secundaria –presidida por un militar– y un comité anónimo de alumnos del Colegio Nacional (...) denunció que el Colegio se había convertido en un centro de perversión moral e intelectual para la juventud, pues no se respetaban en él a los profesores y se caía en prácticas irreverentes como fumar y tocar la guitarra, oponerse a los obreros rompehuelgas o asistir libremente a clase. En semejante contexto, Taborda fue tildado de traidor a la Patria, por supuestas simpatías con la Revolución Rusa, por propagar ideas libertarias y maximalistas. Ante esa acusación, Taborda y el alumnado tomaron las instalaciones del colegio durante varias semanas para asegurar el dictado de las clases ante la clausura impuesta por el presidente de la UNLP. El Consejo Superior lo separó de sus funciones, pero ellos permanecieron atrincherados. Con intervención del poder judicial, se rodeó el colegio, se le cortó la electricidad, el agua, hasta que casi dos meses después de su ocupación se desalojaron las instalaciones y se detuvo a sus ocupantes. A partir de este hecho, de su expulsión como rector y su proceso judicial nació el estigma de Saúl Taborda como "anarquizador". He explorado este conflicto en Southwell, Myriam (2011) Presentación a la reedición de *Investigaciones Pedagógicas*, La Plata: UNIPE.

concepciones del espíritu". Tradujo a Carl Smichtt para comprender cómo se emancipaba no solo el campo intelectual nacional, sino para proyectar transformaciones en el Estado, la Nación y la democracia.

Taborda criticó fuertemente al positivismo, presente en las universidades latinoamericanas, así como el modelo experimental las casas de estudio norteamericanas pensadas en torno a actividades vinculadas a las facultades, en las que se estudiaba predominantemente con fines prácticos. Sus criticas estaban dirigidas a las doctrinas darwinianas vinculadas a las formas de la enseñanza y a los contenidos pedagógicos y aquello que calificaba como el sello positivista en el trabajo de los educadores que los convertía en administradores de la educación.

Una referencia central para entender la crítica social sostenida por Taborda fue el movimiento intelectual, político y pedagógico de la Reforma Universitaria de 1918, que se extendió (a través de la expansión del espiritualismo y el movimiento escolanovista) hasta mediados de la década del cuarenta desplegando el ideario reformista en el sistema educativo en su conjunto. Las referencias a la Nación, el federalismo, la espiritualidad (en términos filosóficos y laicistas) y un fomento de la participación estudiantil, desafiaron y renovaron su discurso pedagógico, articulándolo profundamente con lo político y el reformismo social.

Como hemos mencionado, el período histórico que se abre luego de la finalización de la Primera Guerra Mundial, inaugura una etapa de revisión y renovación vinculadas fundamentalmente a la idea de crisis, de modernización, el rol de los intelectuales y la política, la Nación, el antimperialismo, los proyectos políticos de transformación social, la interpelación o representación de los grupos subalternos, en términos de clase, étnicos y/o etarios (obreros, campesinos, jóvenes), la idea de cultura como portadora de valores emancipatorios. En ese contexto se desarrollaron complejas relaciones entre Nación, crisis y modernidad en unas décadas en la que se desplegaban formas contrahegemónicas de poder y surgían formas de pensar críticas y alternativas al orden instituido, a los cánones y las genealogías

desarrolladas con anterioridad. Las nociones de modernización y de Nación fueron reocupadas con otros componentes: vitalismo, espiritualismo, intuición, misticismo, sensibilidad, estética.

Las críticas de Taborda también tuvieron como destinatarios el deterioro del Estado y, en general, el modelo institucional. Él buscaba reemplazar la idea de *imperium* que se había consolidado bajo el concepto de soberanía estadual cerrada y que desembocaba en el hecho de que cada Estado se transformara en una idea insolidaria, irresponsable y extraña a las sanciones del derecho internacional.[36] Con un nacionalismo que en Taborda coincidía con la crítica al positivismo y que se desarrollaría en pro de un latinoamericanismo con elementos de neo-idealismo, ya a fines de los años treinta y comienzos de los cuarenta su nacionalismo tomó la forma de *comunalismo.* A partir de ese diagnóstico, propuso un retorno a lo ecuménico a través de su idea de *comunalismo* y discutió, con ello, la presunción del carácter conservador de la tradición, ya que en su pensamiento ella ocupaba un lugar vivificador y de renovación moral. Esta era la fuente del *comunalismo*, un orden existencial que entrañaba a lo popular, generado por las tradiciones de cada espacio territorial.

Con preocupaciones similares, Mantovani se ocupaba de la articulación entre lo local y lo universal, buscaba un nuevo humanismo occidental que partía de la base de reconocer una ausencia: la de un "macrocosmos" de valores con alcance universal, "un sello nacional, pero con un poder de comunicación universal". "Lo que da coherencia a la propuesta pedagógica de Mantovani es el peso puesto en una homogeneidad potencial presupuesta en el pueblo, que se transforma en una colectividad homogénea a través de la mediación institucional del sistema escolar" (Bentivegna, 2011, p. 158).

[36] "El Estado como instrumento de la clase capitalista es inconciliable con una sociedad de naciones y el conflicto chino japonés, debajo del cual se debate un afán febril de expansión económica, es la prueba más palpitante de la inocuidad del remedio escogido para superar la crisis del Estado". Saúl E. Taborda: *La crisis espiritual y el ideario argentino"* Conferencia pronunciada bajo los auspicios del Instituto Social. Publicado por el Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. R. Argentina, 1933.

En consonancia con los planteos de Nelson en la primera década del siglo, Mantovani planteaba que

> El hombre real es aquél que supera la mera individualidad biológica y trasciende hasta la comunidad cultural. La educación, en su elevado sentido de formación, es la realización del individuo en la comunidad cultural. Es la formación del individuo socializado, y vinculado a los valores objetivos de la cultura. En una palabra, la formación de la persona (Mantovani, 1933, pp. 228-229; itálicas en el original).

En los tres educadores que estamos citando estaba la preocupación de dotar de espiritualidad a procesos formativos que veían excesivamente centrados en aspectos utilitarios:

> Será mejor maestro quien sea más universalmente al hombre. Y es tal quien es más culto, no más especializado. Más cultura y menos técnica será mayor estímulo a las fuerzas creadoras que a la mera imitación. La cultura eleva hasta la universalidad. La técnica mantiene el espíritu en la especialidad (Mantovani, 1930a, p. 156).

Ernesto Nelson estuvo a cargo de una de las comisiones que organizó Mantovani para su plan de reformas y allí planteaba la necesidad de:

> (1°) *formar* espiritualmente al adolescente, esto es, *organizar* en él la capacidad para observar, comprender y valorar tanto los fenómenos del no-yo como los del yo; (2°) despertar y fortalecer en los alumnos los que podrían llamarse valores de convivencia, es decir, todo aquello relacionado con los deberes de cooperación y nuestra consideración impuestos por la vida en sociedad, y cuyo descuido es una de las deficiencias que más urge corregir [...]; (3°) impartir una suma de conocimientos que sea, a la vez, contenido de cultura general y preparación para los estudios superiores y (4°) proveer al adolescente de algunos instrumentos útiles cuya naturaleza sea tal que haga más completa la preparación de los estudiantes que puedan terminar sus estudios secundarios y coloque en condiciones más ventajosa que las actuales (para incorporarse a otras actividades) a aquellos que por cualquier circunstancia se alejen de esos estudios antes de

> concluirlos (Nelson en el Plan de Reforma de 1934, pp. 26-27; itálicas en el original).

> Formar hombres totales, completos, de *vida plena.* ¿Cómo hacerlo con la enseñanza media? Pues estableciendo asignaturas-eje que tiendan a la formación de hombres así. El estudio a fondo del *castellano* –que vinculará al adolescente, que proviene en gran parte de hogares extranjeros, con la tradición hispánica del país y lo dotará del instrumento de relación imprescindible–, de la *historia* –que lo ubicará en el punto y momento justo en que ha nacido y le hará ver el camino de sus esfuerzos posibles– y de un *idioma extranjero* –que lo pondrá en contacto con una cultura de gran magnitud– es, seguramente, el que lo logrará mejor. Las demás asignaturas girarán en torno de este eje, y contribuirán, en menor o mayor medida, a formar hombres cultos (Mantovani, 1934, pp. 125-126; itálicas en el original).

Su apuesta a la formación integral y la espiritualidad no dejaba de ser laicista y humanizante. Nelson y sobre todo Taborda y Mantovani sostuvieron posiciones anticlericales, de solidaridad social, articuladas con un vivo americanismo, antimilitarismo y antiimperialismo. El humanismo que impulsaban aspiraba a la integralidad de los valores, por lo cual incluía los valores religiosos, pero orientados en una neutralidad vinculada al laicismo entendido como forma de libertad.

Durante las primeras cuatro décadas, las intervenciones de los educadores referenciados –aún con matices– marcaban la necesidad de renovación de la división disciplinar del conocimiento, de las metodologías de enseñanza y de la perspectiva adultocéntrica, que había sido producto de las concepciones enciclopédicas y positivistas. Una renovación pedagógica basada en formas del naturalismo vinculado a los principios de espontaneidad y libertad natural, confrontando con la artificiosidad heredada del siglo XIX.

> Es indispensable para que la vida de un instituto de enseñanza media sea efectiva y fomente el desenvolvimiento de las calidades humanas que en cada uno asoman, colocar a este hombre que nace espiritualmente y

> empieza a ligarse a los bienes comunes de la cultura y a responder a las demandas de la convivencia social, bajo el influjo de valores morales, estéticos, científicos y filosóficos, más extensivos que profundos, pero recientes, actuales, extraídos de las corrientes culturales de nuestros días, lo que impone la exigencia de estudiar permanentemente para renovar el saber y aprovechar los efectos formativos del saber renovado, y para enlazar al hombre de la nueva generación a las ideas y al espíritu dominantes en la cultura de su tiempo (Mantovani, 1950, p. 129).

Taborda impulsó la búsqueda de participación estudiantil en asuntos institucionales de todo tipo (Taborda, 1921). El reconocimiento de la juventud como fuente de reflexión pedagógica se articulaba con un cuestionamiento a las formas tradicionales de autoridad en las instituciones educativas. El desarrollo de la autonomía de los estudiantes[37] y el ejercicio crítico de la participación eran en su propuesta un elemento estructurante de la pedagogía.

Esa misma preocupación era expresada por Nelson en la fundamentación del plan de reforma que acompañó: "Nuestro adolescente, a pesar de las buenas cualidades que naturalmente posee, (...) tienen del colegio nacional una visión desoladora: el colegio, para ellos, es el recinto en el cual escuchan o recitan, por obligación, cinco lecciones diarias" (Informe de la comisión de Reforma, 1934, p. 31).

La conceptualización escolanovista incluía la idea de que la conducta debía regularse exteriormente, pero siguiendo las orientaciones "naturales" de la libertad humana. Lejos de la "artificiosidad normalista", proponían desplegar los sentimientos naturales. Desde sus posiciones específicas Nelson, Taborda y Mantovani se expresaron contra de la tradición de formación de una "élite ilustrada".

Aparte de su significado social e institucional, [la reforma] encierra un gran contenido pedagógico. Desde este punto de vista representa un esfuerzo para convertir la vida universitaria en actividades espontáneas, reflexivas e integrales de la juventud. (...) la reforma aspira a dar a cada joven la libertad suficiente para que en

[37] En esos años esa institución solo incluía varones.

la investigación y en el estudio pueda manifestar las fuerzas originales de su mentalidad. Es decir: quiere convertirlo en un ser activo, creador de su cultura, no mero receptor de la elaborada por otros, o simple imitador de la ajena (Mantovani, 1947, p. 177).

La vinculación entre los pedagogos renovadores –escolanovistas, espiritualistas, intuicionistas– y las vanguardias estéticas y políticas al inicio del movimiento es un vínculo muy provechoso como analizador de las transformaciones que las instituciones iban desarrollando. Las referencias eran eclécticas: espiritualismos, idealismos, vitalismos, relativismos. Estas vertientes por la vía de la metáfora, del análisis conceptual o del diseño de respuestas a la crisis produjeron una nueva configuración pedagógica y los modos de pensar la relación de la escuela con la sociedad, una perspectiva alejada de la percepción racionalista y directivista en la que había sido pensada la tarea docente, recreándose en sus funciones, en los destinatarios para los cuales se pensaba la enseñanza y la resolución de sus problemas en contextos sociales crecientemente complejos. No sin dificultades ni resistencias tomaba nuevo vuelo, confrontaba con los límites de las primeras experiencias y se recreaba para dar algunos pasos hacia la diversificación del concepto de formación.

En esos años, el Estado comenzó a asumir como una de sus funciones la integración de la sociedad. Así, otra faceta del corporativismo de la década de 1930 –con un gobierno de facto– fue la de un Estado preocupado por la conformación y consolidación de cuerpos colectivos y corporaciones, como sus propios interlocutores. Los sistemas educativos adoptaron entre sus funciones centrales la formación de un fuerte nacionalismo, en sintonía con las tendencias ideológicas internacionales. En definitiva, la educación se asociaba a una nueva forma de ciudadanía, que ya no remitía al individuo liberal, sino al miembro de la corporación, del pueblo y de la sociedad nacional. Podría pensarse que va situándose la escuela en función de grupo destinatario, entendido como sujeto colectivo, más que en relación con la función para la que formaban. Esto sin lugar a dudas estuvo influido por la difusión de corrientes psicológicas en las primeras décadas del siglo XX.

En las décadas del treinta y cuarenta, las grandes corporaciones preexistentes, como la Iglesia, lograron una importante gravitación en la vida pública. Fueron momentos en los que se puso en cuestión el carácter laico, público y humanista que el sistema educativo argentino se había dado para sí mismo. Podemos hipotetizar que es el momento en el que el nivel medio perdió más decididamente su tradición de libertad de cátedra, incluso como consecuencia de la fuerte influencia que el normalismo fue desarrollando sobre el resto de la escolarización secundaria. La táctica escolar (Puiggrós, 1990) normalista fue modelando la cotidianeidad del nivel medio y las prescripciones fueron ganando terreno por sobre la autonomía de cátedra de los colegios nacionales.

> Hacia finales de la década de 1930 los establecimientos del nivel conformaban tres grupos, según el plan de estudios que dictasen: institutos de educación secundaria, que incluían colegios nacionales y liceos de señoritas, con un plan de estudios de cinco años de duración preparatorio para los estudios universitarios; institutos de enseñanza normal destinados a la formación de maestros, también de cinco años de duración; e institutos de enseñanza especial dedicados a la enseñanza de profesiones técnicas, oficios y artes manuales, grupo heterogéneo que comprendía la enseñanza comercial, la formación industrial de siete años, la enseñanza en artes y oficios de tres años de recorrido y las escuelas profesionales para mujeres (Iglesias, 2017, p. 45).[38]

[38] Las estadísticas elaboradas por la Dirección de Estadística y Personal del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública para el año 1940 arrojan los siguientes números:

	Colegios Nacionales y Liceos	**Escuelas Normales**	**Escuelas de Comercio**	**Escuelas Industriales**	**Escuelas de Artes y Oficios**	**Escuelas Prof. de Mujeres**	**Institutos varios**	**Total**
Establecimientos oficiales	72	82	24	11	62	24	10	285
Establecimientos incorporados	147	107	72	10	-	50	2	388
Establecimientos total	219	189	96	21	62	74	12	673
Matrícula oficial	28040	24866	10694	5680	5940	8413	4170	87803
Matrícula. Incorporados	13414	19435	4266	1412	-	2229	118	40874
Matrícula total	41454	44301	14960	7092	5940	10642	4228	128617

(Iglesias, 2017, p. 46).

Vale la pena recordar la existencia de instituciones "incorporadas" como una modalidad que parasitó en el sistema oficial hasta que fue logrando sincerar paulatinamente su carácter de privado. Para ello es muy productivo incorporar la sistematización que hace Asunción Iglesias (2017). El Estado argentino había establecido el principio de libertad de enseñanza con la Ley 934 de 1878, pero la potestad de certificar los aprendizajes era del sistema público. Esto se mantuvo incluso cuando en 1897 un decreto equiparó los institutos particulares de formación docente al mismo régimen de incorporación existente para los colegios nacionales, debido a que aún eran pocas las escuelas normales. Los impulsos de particulares, mayormente católicos, se materializaban en la creación de establecimientos que desarrollaban los planes de estudio según las prescripciones curriculares establecidas por el Ministerio y, por lo tanto, eran reconocidos como agentes válidos de la educación, aunque no estaban autorizados a emitir títulos. Así, eran "incorporados" a la órbita de algún establecimiento oficial y sus alumnas y alumnos debían rendir sus exámenes finales en él. Durante décadas hubo intentos de limitar esta práctica, pero siempre se encontró la manera de volver a activarla hasta que se dio por finalizada la modalidad en 1937. Un testigo de época, el normalista José Chavarría, cuestionaba la validación oficial implícita a través de la incorporación: "ha hecho de ellas verdaderas fábricas de maestros, al extremo de que en la actualidad existen 93 Escuelas Normales y 146 particulares, lo que constituye una monstruosidad institucional, de gobierno y de dirección de la educación pública" (Chavarría, 1947, p. 102).

El 20 de febrero de 1938, Ortiz asumió la presidencia de la Nación por vías fraudulentas. Ortiz y su ministro Coll se propusieron "sancionar una ley que comprenda los diversos y complejos problemas de la instrucción pública y de estabilidad a las normas jurídicas y administrativas que hasta ahora se regulan por sucesivos decretos.[39]

[39] Discurso de presentación del proyecto de ley dado el 28 de agosto de 1939 ante el Congreso.

Plantearon entonces una reforma de Educación Común e Instrucción Primaria, Media y Especial que establecía una educación primaria dividida en dos ciclos (infantil y elemental), retomaba los límites de educación obligatoria de la ley 1.420 pero fijaba el momento de inicio en los cuatro años (aunque no referenciaba a la educación inicial) y reconocía que no podía garantizar la existencia de Jardines de Infantes en el conjunto del territorio. También el proyecto incluía referencias a las escuelas hogar y los comedores escolares, dando cuenta del incremento de la acción estatal sobre el bienestar infantil. El proyecto resultante contenía un primer lineamiento que "rige en todo el territorio de la Nación", el segundo exigía a las provincias la adopción de planes y principios generales.[40] De esta manera, la ley obligaba la adopción de planes y principios generales de organización escolar para formar "la mentalidad pareja del ciudadano argentino" (Nota 1, artículo 1). La instrucción especial comprendía varias modalidades como el magisterio de educación común para escuelas rurales, estudios de oficios para varones y profesiones femeninas y estudios politécnicos industriales y comerciales. También se incluía la instrucción especial para deficientes mentales o de los sentidos. Este cambio institucional conmovió significativamente la matriz formativa del normalismo y reavivó los debates que se habían producido en torno a la promulgación de la Ley 1420. El proyecto se preocupó por definir que la nueva organización se "constituye un ciclo cerrado, perfectamente definido" (p. 11) lo cual contribuyó a reforzar la idea de la uniformidad de criterio a la hora de elaborar los programas. Hubo fuertes críticas de la iglesia católica, que planteó que bajo un poder central absorbente no se reconocía la libertad de enseñar y aprender y los derechos de los padres y la Iglesia en la educación. La Iglesia reaccionaba porque se ponía en cuestión la obligatoriedad de la enseñanza religiosa que habían logrado consagrar desde 1937, que

[40] En este debate intervino Julio Barcos, a través de su libro *Régimen federal de la enseñanza* (1940) en su rol de militante de la Unión Cívica Radical –ya no del anarquismo que había quedado en su pasado– y del movimiento reformista.

regía en las escuelas oficiales de la provincia de Buenos Aires, Salta, Catamarca, Santa Fe, Corrientes y Córdoba (Zanatta, 1996). La otra pieza central de ese discurso era que contravenía las autonomías provinciales. En virtud de la expansión de los esfuerzos públicos se potenció el poder de policía estatal para la escolarización de la población y se incrementó el grado de institucionalización de esta. Pero en 1940 Ortiz delegó, por motivos de salud, la presidencia en su vice Castillo y frente al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública fue designado Guillermo Rothe. Aquel proyecto quedó desestimado, pero no la intención de unificar la matriz formativa para el nivel medio.

El ministro Rothe impulsó una nueva reforma que produjo un muy duradero y muy significativo cambio estructural: la incorporación de un ciclo básico –que había sido preanunciado en varios intentos previos de modificación– común para bachillerato, comercial y normal, que pospuso la necesidad de elegir la modalidad hasta los años finales de la secundaria. Este plan incluía a las escuelas industriales que no habían sido objeto de mucha regulación normativa e impulso hasta ese momento. La enseñanza secundaria y normal quedaba organizada en dos ciclos: uno común a los estudios de bachillerato y magisterio con una duración de tres años, destinado a "uniformar la preparación básica de los futuros bachilleres y maestros, sin obligación de definir prematuramente su orientación hacia unos u otros estudios". El segundo ciclo tenía las materias específicas y permitía regular el acceso al bachillerato y a los estudios de magisterio según las necesidades del mercado de trabajo; además se proponía un "régimen de ingreso selectivo al segundo ciclo del magisterio a fin de que el aspirante demuestre su vocación", y suponía una profesionalización de ese segundo ciclo (Iglesias, 2017). También sumaba un año a la formación del magisterio para "alivianar la sobrecarga de materias que se producía cuando duraba cuatro años y unificar las condiciones de ingreso sin inconvenientes para realizar la práctica de la enseñanza". Asimismo, las y los normalistas quedaban habilitada/os para el ingreso a la universidad, un camino en el que el Instituto de Didáctica de la Universidad de Buenos Aires y

la Sección Pedagógica de la Universidad Nacional de La Plata, que hemos presentado antes, habían generado experiencias previas que fructificaban décadas después.

Se estableció de allí en más, para los siguientes 50 años, la modalidad de dos ciclos para la escuela secundaria como una fórmula reiterada en distintos momentos y contextos políticos y pedagógicos. Se generaba así, después de varias décadas, una modificación en el patrón original, facilitando la posibilidad de traspaso entre modalidades. Ante ello, hubo reacción por parte de los normalistas quienes temían que la mística docente de la Escuela Normal se perdiera a causa de la integración con las otras ramas (Gallart, 1984, p. 28). Esta modificación no avanzaba sobre los contenidos y, en la conformación del tramo común, prevalecían los contenidos del bachillerato.

La disputa por los significados de la formación integral

Hacia los años 30 la sociedad argentina mostraba una fuerte transformación, constituyéndose en una sociedad de masas, con sectores medios fortalecidos, aunque fragmentados en su identidad y sus preferencias políticas. Como ha afirmado Terán, la designación de ese momento como "década infame" debido al proceso de tendencias dictatoriales que se inicia con ella, obnubiló "el dinamismo creativo verificable en el terreno cultural ya que en esos años se desplegó una activa vida intelectual plasmada en la conformación de agrupaciones, la realización de congresos y la creación de editoriales" (Terán, 2004, p. 51). Es necesario observar la década del treinta más allá de su consagrada denominación de "década infame" destacada por la irregularidad institucional y la labilidad de los marcos institucionales; trascender esa denominación posibilitará observar las situaciones calibrando la pluralidad de fenómenos, manifestaciones y sujetos sociales que intervinieron en ese momento histórico. Por otro lado, como hemos venido buscando argumentar, las tendencias que se produjeron dentro del sistema educativo no estaban mecánicamente

impulsadas por los fenómenos políticos más globales, aunque, por supuesto, dialogaban con ellos de modos diversos.

A partir de las décadas del treinta y cuarenta, el discurso político hizo pie en una imagen de las sociedades que tendió a desestructurar la noción liberal de la libre asociación de individuos. A diferencia de aquella imagen, el corporativismo planteó un escenario de la sociedad integrada por grandes cuerpos colectivos, en los que los derechos individuales estaban subordinados al destino del colectivo pueblo o a los intereses de la corporación de pertenencia. Por otra parte, esta etapa se encuentra marcada por una mayor intervención del Estado en las relaciones sociales, como estructurador, organizador, mediador de dichas relaciones.

El presidente de facto José E. Uriburu (1930-1932) designó como presidente del Consejo Nacional de Educación a Juan B. Terán, un nacionalista de inspiración autoritaria, consistente con las doctrinas que sostenía el gobierno de facto. Terán era antilaicista y conservador, antiliberal y antinorteamericano, y se expresaba como una voz pública de enfrentamiento a los proyectos de ley de divorcio que proponían los socialistas por esa época. Se oponía al pragmatismo de origen norteamericano, y a todas las inclinaciones hacia el utilitarismo y la implementación de orientaciones prácticas en la educación, porque las consideraba un sometimiento al espíritu de los Estados Unidos. Terán repudiaba la Reforma de 1918 y sostenía que la participación estudiantil en el gobierno de la universidad era un resabio medieval.

Proponía "liberar" a la escuela y al niño de la tiranía de la utilidad, del conocimiento de aplicación inmediata y afirmaba, como su base, la enseñanza desinteresada e intelectual porque el hombre era un ser esencialmente espiritual. Se consolidó de allí en más una fuerte disputa que se desplegó hasta la actualidad en torno al significante *educación integral*, que será puesto en funcionamiento en el debate para incluir allí aspectos religiosos, formas sociales de corte conservador, argumentaciones que tendrán momentos de reactivación a lo largo de siglo XX y comienzos del XXI. El lema de Terán para su

gestión fue “espiritualizar la escuela”. De esa manera, expresaba un retroceso de posiciones liberales y de reempoderamiento de tendencias conservadoras persistentes y de expansión del espiritualismo en todas sus manifestaciones, articulado con distintas posiciones y desarrollos. En esa perspectiva, la escuela debía contribuir a una moralización de la población para combatir la expansión del comunismo. En cuanto al nacionalismo, Terán consideraba que, en un país como la Argentina, el nacionalismo tenía un carácter de defensa, más que de expansionismo como en las naciones europeas.

Durante esta etapa se promovió la uniformización de los planes de estudio de las escuelas normales del país para cada materia, como expresión de una tendencia hacia la centralización de las decisiones políticas. En ese contexto, el nuevo gobierno se encontraba con una cantidad de experiencias diversas en la base del sistema que habían proliferado ya desde la década anterior y que se resistían a ser reguladas y encuadradas. Como mencionábamos, podríamos hipotetizar que es el momento en el que el nivel medio perdió más decididamente su tradición de libertad de cátedra, incluso como consecuencia de la influencia del normalismo en la escolarización secundaria.

Algunos protagonistas notables de experiencias educativas renovadoras fueron echados de sus cargos. Incluso, hubo quienes marcharon al exilio, como Aníbal Ponce. Luis F. Iglesias (1915-2005) se graduó como Maestro Normal en la Escuela Normal Nacional de Lomas de Zamora en 1935; ejerció esa tarea, así como las de director e inspector en la Provincia de Buenos Aires entre 1936 y 1966. Realizó una muy significativa experiencia de escolaridad rural que resultó inspiradora para generaciones de educadores, así como sus numerosos libros donde registró sus innovaciones didácticas produciendo guiones pedagógicos que fueran adecuados para el trabajo de la escuela multigrado. Planteaba perspectivas críticas hacia quienes educaban con poco compromiso educacional, social y político, así como las demandas que se le planteaban:

> Diariamente encuentro maestras que van a la escuela con la misma predisposición frívola e indiferente que la chata perspectiva de las tareas de oficina (...) Pero vuelvo a este interrogante: ¿por qué esta antigua obstinación en creer que la antigua profesión de maestro tiene aquí algo distinto a todos los otros empleos? ¿Por qué esa exigencia reglamentaria (...) que quiere del maestro una entrega total y exhaustiva, una venta de lo que nadie vende por un sueldo? (...) a la maestrita se le exige toda una plataforma impresionante de sabiduría, atributos y perfecciones personales que van de lo moral y patriótico, a lo social y filosófico, con la sobreentendida consigna de una entrega íntima, permanente, sin medida de sacrificios ni reclamos" (Diario de Ruta, 1960, pp. 65-66).

Poner el foco en estas figuras docentes resulta interesante para pensar los claroscuros y tensiones de la época, ya que desempeñaron roles de maestros, pero también de inspectores escolares, posición integrante de la burocracia educativa que desempeñaron conservando su perspectiva autónoma, crítica y en ocasiones irreverente.

La experiencia producida durante la gobernación de Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires es un síntoma del tipo de síntesis que se trataba de producir entre las nuevas ideas pedagógicas, las transformaciones sociales y las políticas educativas. Fresco fue gobernador entre 1936 y 1940, cuando fue destituido por la intervención federal, tras la agudización de la confrontación entre sus posiciones filo fascistas y las del gobierno nacional, de inclinaciones liberales. Su lema "Dios, Patria, Hogar" le permitió reunir las adhesiones de los sectores conservadores, católicos e incluso fascistas, una ideología que había cobrado fuerza en el mundo en la primera mitad del siglo XX.

En el terreno de la política educativa, el proyecto de Fresco resultó ambicioso. Inició con una fuerte campaña de "combate contra el analfabetismo", cuyo discurso público, sostenido por el propio gobernador, se caracterizaba por una prédica belicosa contra el analfabetismo y contra los "sectores disolventes" de la sociedad, como los comunistas o los anarquistas, promoviendo la persecución de

estos últimos en el mismo discurso que ensalzaba la alfabetización. Se produjeron en ese marco, la exoneración y persecución de profesores, maestras y maestros bajo denuncias de comunistas, o porque no respetaban la verticalidad impuesta por la fuerte ritualización del sistema. Se llegó a dictar una Ley de Represión del Analfabetismo y la Deserción Escolar, que era todo un símbolo de la retórica que acompañaba a este proyecto educativo.

También se propuso una expansión de la escolarización en al menos dos sentidos: una extensión de los ámbitos de la escolarización y la institucionalización, con la creación de comedores escolares y colonias de vacaciones, y una extensión de los tiempos de la institucionalización, con las escuelas abiertas durante el verano o la jornada completa de escolarización.

En el plano de la enseñanza, la configuración de la nueva escuela se apoyó en tres pilares básicos: la introducción de la religión católica como materia obligatoria, el reconocimiento de un papel más destacado a la educación física y la exaltación del hacer como alternativa frente al “intelectualismo”. La nueva propuesta sostenía una preeminencia de la comunidad sobre el individuo, lo que se complementaba tanto en la adhesión a las doctrinas religiosas como por el ataque al racionalismo. Otro factor central de la política educativa de Fresco, y de su ministro Roberto Noble, era la superioridad dada al activismo y una exaltación del valor del desarrollo físico. En función de estos pilares, se propuso un nuevo plan de estudios, organizado en dos tipos de formación:

Instrucción	**Desenvolvimiento**
Idioma Matemática Dibujo Trabajo Manual	Educación patriótica Educación moral / religiosa Educación estética Educación intelectual

Junto a esta reestructuración del plan de estudios de la educación primaria, se propuso un ciclo de preaprendizaje general, que suponía

una orientación para el trabajo, en: a) educación para el hogar, b) industria o taller, c) comercio, d) orientación para las actividades rurales. Las orientaciones del preaprendizaje general no se referían al trabajo fabril sino a la formación de actitudes disciplinadas.

Las reformas conservadoras de la década del treinta también supusieron fuertes revisiones del discurso normalista. Quizás el mayor exponente de ellas haya sido la encabezada por el gobierno de la provincia de Buenos Aires en el período 1936-1940. Esta propuesta de reforma combinó elementos marcadamente represivos con otros renovadores, configurando una nueva pedagogía hegemónica que derribaría la laicidad de la enseñanza a la vez que incorporaría preocupaciones propias del espiritualismo de la época, como la persona "portadora de un destino de trascendencia" como sujeto pedagógico, como así también referencias a Dewey, Montessori, Lombardo Radice, Gentile, Freinet y Piaget, entre otros (Pineau, 1999). Basada en la crítica a la "instrucción", propia de la enseñanza "tradicional y enciclopedista", la reforma opuso a ella la necesidad de "formar el espíritu" e incorporar modalidades de enseñanza práctica en el currículum escolar, sobre la base de una serie de dispositivos que devinieron en la constitución de nuevos sujetos.

En esta búsqueda de modificar la formación de los maestros, se creó el instituto de Cultura del Magisterio, que se presentaba como una alternativa a las escuelas normales, que respondían a la tradición liberal. Asimismo, Fresco promovió la sanción en la legislatura provincial de una ley de estabilidad y escalafón docente, pero la recesión y crisis económica no permitieron ponerla en práctica. Fresco nunca logró el apoyo del colectivo magisterial, que resultaba clave para una reforma de tal envergadura. En primer lugar, desde la crisis del 29 y el golpe del 30, se venía registrando un deterioro sostenido del salario y la estabilidad docente, tanto por los problemas económicos como por las persecuciones políticas y la discrecionalidad de los mandos medios en la aplicación de sanciones. Por otra parte, influyó en ese vínculo la ya mencionada contradicción de la reforma propuesta con la tradición normalista, que a esa altura constituía

no solo la base formativa sino la identidad y la cultura del colectivo docente.

En este sentido, Pineau (1999) puntualiza que la reforma Fresco supuso una nueva concepción de la infancia, desde la que el "respeto al niño" desplazó a las validaciones científicas propias del positivismo en las justificaciones de las prácticas pedagógicas. El despliegue de esta estrategia renovadora incluyó la apelación a niños y niñas en tanto integrantes de las "nuevas generaciones" que aportarían a un "futuro de grandeza para la Nación", potenciando así el énfasis en la centralidad del educando en los procesos pedagógicos. Producía de esta forma una interpelación directa a niñas, niños y jóvenes, sin las intermediaciones que se habían desarrollado hasta ese momento. En síntesis, la pedagogía hegemónica de la reforma estuvo atravesada por un fuerte antinormalismo en buena parte de sus rasgos, lo cual le valió la oposición del gremio de la Asociación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires, que defendía postulados normalistas como la instrucción pública, la laicidad, la obligatoriedad y la principalidad del Estado (Pineau, 1999), y sentó el punto de partida de un número de estrategias por parte del gobierno bonaerense para lograr la adhesión de los docentes.

Mientras la provincia de Buenos Aires vivía una experiencia de conservadurización, la provincia de Córdoba llevó adelante una reforma educativa provincial basada en la propuesta espiritualista, reformadora y facúndica desarrollada por Saúl Taborda (de quien ya hemos hablado en este capítulo) y conducida por Antonio Manuel Sobral (1897-1971)[41], un muy destacado político cordobés con adscripción al radicalismo yrigoyenista. Como lo caracteriza Jorge Dotti

[41] Antonio Sobral asumió en 1926 la dirección de una Biblioteca Popular en Villa María (Córdoba) desde donde creó la Universidad Popular. Después del golpe de estado de 1930, la Universidad desapareció, pero Sobral creó el Instituto Secundario Bernardino Rivadavia, allí funcionó además el Primer Salón de Escultura y Pintura. En 1941 se creó la Escuela Normal provincial Víctor Mercante y la Escuela de Comercio Joaquín V. González. En 1940 al asumir el gobernador Santiago Horacio Castillo la gobernación de Córdoba se puso en práctica las ideas pedagógicas de Saúl Taborda (Del Brutto, 2004).

(2000), Taborda abordó ideales anarquistas y socialistas y desde allí postuló una identidad nacional que tomaba distancia del entorno nacional oligárquico de comienzos de siglo XX. A su regreso de Europa, se integró a un nuevo proyecto pedagógico: la dirección del Instituto Pedagógico anexo a la Escuela Normal Superior provincial de Córdoba, creada por Antonio Sobral en 1942, con la intención de formar docentes con una concepción escolanovista. Esa institución formaba parte de una propuesta más amplia que consistía en una reforma educativa propiciada por el mismo Sobral, como legislador cordobés, desde mediados de la década del treinta. De esta manera, Taborda y Sobral, construyeron una propuesta pedagógica alternativa a la tradición normalista, menos prescriptivista y cientificista, articulando la práctica con la elaboración de un pensamiento enriquecido con ella. Esta representaba una apertura hacia transformaciones cualitativas y ofrecía, con su crítica, una concepción social que aspiraba a transformar los discursos tradicionales.

Esa experiencia estuvo marcada especialmente por una contraposición a los dogmatismos a través de la laicización de los valores culturales en disidencia con el nacionalismo católico que tenía una presencia muy significativa y determinante en la provincia de Córdoba. Otros dos componentes que incluía esta propuesta eran, por un lado, la creación de condiciones para el desarrollo de la autonomía de las y los estudiantes y el ejercicio crítico de la participación como un elemento estructurante de la pedagogía; por otro, el desarrollo de prácticas escolares entendidas en contexto de regionalización, imbricadas en las particularidades locales y en diálogo con las expresiones y necesidades comunitarias (Roitenburd, 1997).

En este escenario, el pensamiento de Saúl Taborda configuró el posicionamiento de un hombre que analizaba las particularidades de la crisis del país. Su mirada establecía una recuperación y fortalecimiento de las tradiciones culturales y filosóficas de la Nación, y la preocupación por aspectos que se reconfiguraban en este escenario de crisis; se preguntaba por la juventud, la familia, la cultura, la pedagogía. Es, probablemente

mediante el aporte de variadas expresiones literarias (Hermann Hesse, Romain Rolland, etc.) cuando lograba abordar de modo más integral, su cuestionamiento ante la pretendida evidencia de la familia como núcleo educador natural (Del Brutto, 2004). En sus *Investigaciones Pedagógicas* él se planteaba, en relación con la beligerancia de los estudiantes durante la Reforma Universitaria del 18:

> [...] ¿Qué hicieron entonces los pedagogos de profesión? ¿Qué dijeron a la juventud insurreccionada que les negaba enérgicamente en Córdoba, en Buenos Aires, en Santa Fe y en La Plata? ¿Qué nuevas orientaciones, qué rectificaciones propusieron a su disciplina ante la prueba rotunda de la violencia que descalificaba toda su docencia? Casi todos, si no todos, recurrieron a la prudente sabiduría del buen callar. Enmudecieron los viejos maestros.... Guardaron silencio en el momento en que era necesario que hablaran los sostenedores de la fórmula "la enseñanza para los pedagogos" [...] (Taborda, 1951, p. 73).

Ante una concepción de "educación dogmática", que Taborda encontraba en el nacionalismo católico y en el positivismo predominante en diversos educadores, sustentada como legítima por la imposición de un modelo excluyente regido por valores únicos, los dogmas, su pensamiento opuso la configuración de un modelo inscripto en un imaginario democrático ligado al movimiento de la Escuela Nueva con preocupaciones que iban más allá de aspectos metodológico-didácticos y que ofrecían una reflexión acerca de la transformación social, desde la escuela. La búsqueda de nuevas respuestas ante un orden mundial que concluía nuevamente en un conflicto bélico se conformó como un eje desde el cual se pensaba la transformación educativa.

> [...] cada acto pedagógico práctico supone algo permanente y constante que no depende ni de las circunstancias ni de los actores. Esa constante es una significación y, como significación, se concreta de modo puramente pedagógico cada vez que el maestro y el educando se ponen en relación. Que en muchas ocasiones se nos presente rodeado de condiciones tales que, a simple vista, parezcan atribuirle

> un acusado carácter subjetivo y variable, es cosa que no altera, en el fondo, su contenido específicamente pedagógico. De ese sentido específicamente pedagógico nacen reglas que constituyen la praxis pedagógica (Taborda, 1951, II).

Asimismo, se desarrolló en la provincia de Santa Fe una de las experiencias renovadoras más reconocidas en la historia educacional argentina, de la mano de las hermanas Olga y Leticia Cossetini. La experiencia de esas educadoras ponía en acto las disputas reseñadas hasta aquí acerca de la centralidad de niñas, niños y jóvenes con intereses en el proceso de aprendizaje, la sensibilidad y la formación estética como camino a otros desarrollos intelectuales, así como una pedagogía más basada en la espiritualidad de un espiritualismo laicista, que dejaba en un segundo plano la prescripción modelizante. Estaba en juego, asimismo, la mirada espiritualista que priorizaba la creatividad y la guía espiritual, buscando jerarquizar la formación de la sensibilidad como parte de una disputa hegemónica contra la rigidez metodológica –articulada con un disciplinamiento social– que también existía. Olga Cossetini afirmaba:

> ...Y cuando la maestra ayuda a sembrar y a recoger, cuando ayuda a estudiar, y a comprender, cuando acompaña a cantar, a jugar y a reír, siempre y siempre, esas maestras y esos niños están hablando un lenguaje de serenidad y de gracia, están creando una forma nueva de vida, con tal ritmo de belleza, que no recordamos haber leído en ningún tratado de pedagogía, una descripción que se asemeje a lo que nos es dado ver y sentir frente a las nuestras maestras rodeadas de sus niños (Cossettini, 1940, p. 27).

Por su parte, Celia Ortiz de Montoya, una prominente educadora del litoral, planteaba una mirada crítica sobre una de las tradiciones fundantes más importantes del sistema educativo argentino:

> Y si algún país ha sentido los efectos excluyentes y aisladores del sistema normal, sin vinculaciones universitarias y con otros órdenes de enseñanza, ha sido el nuestro, donde apenas va desvaneciéndose

> cierto aire de casta cerrada, que el concepto popular había creado en torno a los diplomados de las escuelas normales. (Ortiz de Montoya, 1940, p. 57)

En un escrito posterior, escribe: "Detrás estaba la actitud suicida del normalismo positivista de la decadencia: el estar cerrados al progreso. Toda innovación tenía para ellos carácter de sacrilegio, asfixiaba a quien hablara contra ese círculo trágico de la pedagogía empírica y dogmática" (Ortiz de Montoya, 1960, p. 78).

También, en los años 1950-1960 se va afianzando la diferenciación de la cotidianeidad del quehacer educativo y de la producción de conocimientos sobre educación. Por otro lado, la Pedagogía (como cuerpo de saberes educativos) va pasando de la tendencia de corte filosófico-reflexivo, que se había afianzado durante el auge del espiritualismo, hacia una mirada más centrada en la experimentación, la secuenciación, observación y medición de los procesos educacionales que vinculó a la docencia con una serie de aprendizajes instrumentales y técnicas.

Uno de los educadores que más se vinculó con la primera tendencia y se hizo protagonista de esta transición fue Juan Mantovani:

> Las escuelas normales (...) deben ser inaplazadamente renovadas mediante la incorporación a su seno de nuevas orientaciones pedagógicas y nuevos contenidos culturales. Esta formación reclama la más detenida atención en los siguientes aspectos: cultura general básica de un nivel superior al de los contenidos que sus graduados deberán transmitir. El maestro debe alcanzar un saber y una cultura elevada, no tanto por lo que tendrá que enseñar como por lo que él debe ser. (...) Materias de especialización pedagógica que permitan al estudiante un conocimiento concreto y directo del educando y de su medio debe integrar el currículum, como también tiene que formar parte del mismo, los procedimientos y métodos didácticos y las técnicas modernas de determinación educativa que aún no han entrado en ámbito de muchas escuelas normales. (...) Pero lo que más necesita la escuela normal es una reforma de su espíritu, una supresión de su formalismo preceptivo en materia didáctica y disciplinaria. De

> ese espíritu renovado derivará la reforma de sus técnicas, procedimientos y servicios independientes y coordinados (Mantovani, 1937, pp. 10-11).

Toda la experiencia acumulada, con sus matices y claroscuros, interpelaba a la formación de docentes complejizando las perspectivas de formación, su relación con la sociedad salarial y las actualizaciones y rearticulaciones de los modos de pensar la educación popular, así como la función social de la escolaridad.

Transformaciones de la matriz estatal: la masificación y el derecho

En los años treinta y cuarenta, la Argentina fue viviendo una transformación económica y social de gran alcance que iría impactando significativamente en la organización institucional y política. Romero (2001) describió cómo poblaban los suburbios los nuevos obreros industriales que provenían de las provincias del interior y que habían cambiado la escasez rural por los mejores jornales que ofrecía la naciente industria:

> De 3.430.000 habitantes que tenía en 1936, el Gran Buenos Aires había pasado a 4.724.000 en 1947. Pero sobre estos totales, mientras en 1936 había solamente un 12% de argentinos inmigrados del interior, este sector de población había pasado a constituir un 29% en 1947. Los partidos políticos ignoraron esta redistribución demográfica; pero el coronel Juan D. Perón la percibió, descubrió la peculiaridad social y política de esos grupos y halló el lenguaje necesario para comunicarse con ellos. El resultado fue un nuevo reagrupamiento político que contrapuso esas nuevas masas a los tradicionales partidos de clase media y de clases populares, que aparecieron confundidos en lo que empezó a llamarse "oligarquía" (Romero, 2001, p. 63).

Así, el peronismo fue introduciendo elementos nuevos en la producción de un lazo político y social que fue configurando un Estado de

Bienestar avanzada la década del cuarenta. La mayoría de los grupos nacionalistas se sentían convocados con Perón en el gobierno y fueron produciendo una alianza que produjo marcas culturales importantes. Puiggrós (1996) sostiene que el golpe de Estado de 1943 dirigido por el Grupo de Oficiales Unidos (GOU) significó la consolidación del monopolio del nacionalismo católico en el ámbito educativo. Aun dialogando con ese marco ideológico, la orientación de Perón se abría paso entre los rasgos autoritarios para implantar distintas formas de reparación destinada a los sectores más postergados de la sociedad.

Perón también iniciaba un doble juego de poder con la Iglesia Católica: por un lado, favorecía al catolicismo que quería desarrollar su circuito de instituciones propias y ratificaba la enseñanza religiosa en las escuelas públicas; por otro lado, incorporaba formas de control de la acción eclesiástica dentro de la educación confesional. Para ello organizó en 1947 la Dirección General de Instrucción Religiosa que incorporaba el control estatal sobre los programas de religión, junto con un subsidio oficial para las escuelas privadas. La jerarquía eclesiástica manifestó su disconformidad por estas nuevas formas de control.

Durante el primer gobierno peronista (1946-1952) se cambió la estructura de Consejo Nacional de Educación por la de Ministerio de Educación, tendiendo a una mayor centralización y direccionamiento de la acción educativa. El primer ministro de Educación fue Belisario Gaché Pirán. Su política educativa se relacionaba con la justicia social mediante una educación humanística, antimaterialista, antitotalitaria y antirracionalista. Se oponía al positivismo, proponía una formación que estimulara el espíritu de iniciativa, la capacidad creadora y la justicia social. El segundo ministro de Educación fue Oscar Ivanisevich, un ultranacionalista enemigo del cogobierno universitario (interventor de la Universidad de Buenos Aires durante la gestión de Gaché Pirán) y profascista. El tercer ministro de Educación (en el segundo gobierno de Perón a partir de 1952) fue Armando

Méndez de San Martín, que gestionaba en la etapa de la ruptura de Perón con la Iglesia Católica.

Una figura destacada fue Jorge Pedro Arizaga, secretario de Educación durante la gestión de Gaché Pirán. Era un espiritualista, adherente al escolanovismo, con fuertes críticas al positivismo. Él diseñó una reforma del sistema escolar que introducía criterios nacionalistas democráticos y daba mucha importancia a la educación práctica. Relacionaba la enseñanza con el medio social y con el desarrollo económico y destacaba la educación humanística. Arizaga fue, señala Puiggrós (1992), el autor del programa educacional del primer Plan Quinquenal, donde planteaba una filosofía educacional que equilibrara el materialismo e idealismo y que expresó de manera compatible el principio de democratización de la enseñanza igual para todos, con mecanismos compensatorios.

El peronismo se encontró con un sistema educativo estructurado en base a la legislación liberal de fines del siglo XIX (Puiggrós, 1996). El aparato burocrático escolar (es decir inspectores, directores, funcionarios, docentes) provenía de las capas medias de la sociedad y, en tanto sus beneficiarios fundamentalmente aquellos integrantes de colegios nacionales y de la universidad, respondían al mismo origen de clase.

La cultura elitista de las instituciones educativas era diferente del espíritu nacionalista y popular de los trabajadores que eran interpelados por el peronismo. El primer Plan Quinquenal consideraba como un problema de Estado la promoción y el enriquecimiento de la cultura nacional. Preveía dos vías principales para eso: la enseñanza y la tradición. La primera se desarrollaría a través de las escuelas, los colegios, las universidades, los conservatorios, las escuelas de artes y los centros de perfeccionamiento técnico. La segunda mediante el folklore, la danza, las efemérides patrias, la religión, la poesía popular, la familia, la historia y los idiomas. En la reforma constitucional de 1949 fueron incluidas la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria en las escuelas del Estado; también la gratuidad de la universidad. Pero la enseñanza media y superior solo estarían

oficialmente garantizadas para los alumnos más capaces y meritorios mediante becas que se entregaban a sus familias. En 1952, a través del Decreto 4493, se eliminaron esos aranceles.

Las diferencias ideológicas entre el Plan Quinquenal y la reforma constitucional de 1949 se notan también en las distintas metas que se proponían: frente al perfil humanista, nacionalista y vinculado a la práctica y al trabajo perseguido por Arizaga, el nuevo texto constitucional ubicaba como primera prioridad el desarrollo del vigor físico de las y los jóvenes: le interesaba incrementar su potencia y sus virtudes. En segundo lugar, quería el perfeccionamiento de sus facultades intelectuales y sociales y luego su calificación profesional. Según Adriana Puiggrós, la Constitución Nacional de 1949 interrumpió la gestión de un modelo pedagógico nacionalista popular parecido al que había soñado el escolanovismo, que hubiera tenido una oportunidad de ser aprobado.[42]

Tal como venía haciéndose desde el comienzo del sistema educativo, los textos escolares jugaron un papel central en la transmisión de la palabra oficial y el modelamiento individual y colectivo que prefiguraban. Muchos textos tradicionales sufrieron importantes cambios y nuevos libros "peronistas" ocuparon el lugar de los anteriores. Entre estos últimos caben citarse, a modo de ejemplo: *Justicialismo* (1953), *Tiempos nuevos* (1954), *Privilegiados* (1953), *Evita* (1953), *Patria justa* (1955), *Pueblo feliz* (1954) y muchos otros.

El peronismo centró su estrategia educativa de masas predominantemente en acciones escolarizadas o no escolarizadas paralelas, solidarias con el accionar en el sistema educativo tradicional. Se trataba de una puesta en escena de la centralidad a la infancia

[42] El choque de Arizaga con los sectores oscurantistas que formaban parte del gobierno era inevitable. Estos, encabezados por el reaccionario Oscar Ivanisevich, consiguieron la renuncia de Arizaga y la interrupción de su reforma. En 1949 no solamente se retrocedió respecto de las propuestas del primer Plan Quinquenal, sino que se dio por tierra con los acuerdos que la sociedad había logrado desde 1884. Quedó consagrada la subsidiariedad del Estado en materia de educación y se incorporó una fórmula de limitada autonomía para las universidades. El gobierno quedó aún más enfrentado con el movimiento estudiantil y con las y los docentes progresistas.

como agente político dado que "la esencia misma del peronismo: el bienestar de las familias trabajadoras merced a la acción del Estado protector que garantizaba desde las necesidades básicas –vivienda, educación, alimentación– hasta el acceso a los espacios de la cultura y la recreación" (Gené, 2005, p. 117). Asimismo, la infancia era posicionada como "un espacio superior, donde la segmentación generacional y etaria quedaba por encima de las diferencias de clase" (Cosse, 2006, p. 112). La escuela recibió un mandato, lo tradujo y puso en práctica con características propias, articulándolo con los elementos estructurantes de su configuración y prácticas consolidadas.

A comienzos de la década del cuarenta, el analfabetismo y la deserción escolar aún constituían la principal preocupación de los gobernantes (Petitti, 2020). Un aspecto muy significativo de esta etapa fue la expansión del sistema escolar entre 1946 y 1955. La tasa escolar a lo largo de la primera década peronista fue mayor a la del crecimiento de la población. El incremento de la matrícula en la enseñanza primaria consolidó el crecimiento que venía mostrando desde inicios del siglo: mientras en 1946 las escuelas primarias, jardines de infantes y escuelas para adultos eran 14.673 y contenían a 2.048.129 alumnas y alumnos, en 1955 –cuando el gobierno peronista fue derrocado con un golpe de Estado– esas instituciones habían ascendido a 18.498 y la cantidad de estudiantes a 2.803.372 (Rein, 1988). Como sostienen Torre y Pastoriza, el incremento mayor lo vio el nivel secundario que venía creciendo desde 1930 a un promedio de 8,8% anual, de modo que al terminar el período prácticamente había duplicado la matrícula (Torre y Pastoriza, 2002).

La educación rural era un área con crecimiento insuficiente, lo que limitaba el acceso a la escolaridad completa a grandes grupos de población. Las instituciones eran precarias y a veces solo brindaban los primeros años de escolaridad, lo que se hizo más problemático cuando en 1946 se extendió la obligatoriedad al séptimo grado de primaria. Petitti (2020) destaca que durante los años del gobierno peronista los discursos sobre la escuela rural dan cuenta de una tensión

que recogía las demandas existentes a lo largo de las décadas previas. También destaca que:

> Las zonas rurales también eran las más afectadas en materia de distribución de los docentes; estos tenían como opciones vivir en el establecimiento o, en los casos que era posible, desplazarse cada día y recorrer grandes distancias. Era frecuente que los maestros que conseguían trabajo en las escuelas rurales mencionaran la soledad que sentían, el aislamiento en el que se encontraban y las dificultades que tenían para trasladarse hacia los establecimientos (Petitti, 2020, p. 164).

Frente a esta situación, en la provincia de Buenos Aires se produjo una serie de transformaciones significativas: la creación de un Departamento de Escuelas Primarias en ambiente rural, el incremento de la remuneración que recibían los directivos y maestros de escuelas rurales a partir de la derogación de las distintas categorías de director que beneficiaba con una mayor bonificación a los que trabajaban en ambientes urbanos, la incorporación de bonificaciones proporcionales a las necesidades del ambiente y la acumulación de sueldos por las diversas actividades oficiales que desempeñaran. También, se avanzó sobre la mejora de los establecimientos escolares y su adaptación a las necesidades de la zona teniendo en cuenta la cohabitación de dos o más docentes, la incorporación de una biblioteca y una delegación sanitaria para cada escuela, la adaptación del curso lectivo y del horario escolar a las necesidades de la zona donde se hallara ubicada la escuela, la creación de una oficina de transporte escolar y la instalación de comedores (*Revista de Educación*, 1950, citada por Petitti, 2020). Por su parte, Gutierrez (2007) analiza cómo el peronismo impulsó la expansión de la escolaridad rural bajo el eslogan de “la vuelta al campo”. Destaca en ese contexto la creación de las “misiones monotécnicas” femeninas y masculinas que funcionaban en la órbita del Ministerio de Educación de la Nación y eran sobre “especialidad agrícola”, “mecánica rural” y “cultura rural y doméstica”. De ese modo, el peronismo iba tomando

y dándole forma propia a demandas insatisfechas que se habían acumulado en los años previos.

En 1946 se planteó un nuevo proyecto de Ley de Educación –con postulados de justicia social y el acceso generalizado a la educación superior en el marco de las prioridades impulsados por el peronismo– que creó una nueva rama de educación técnica secundaria dirigida a las familias trabajadoras, con el objeto de formar obreras y obreros calificada/os y técnica/os. Esa modalidad se puso bajo la dependencia del Ministerio de Trabajo a través de la CNAOP (Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional). Esta dependencia del Ministerio de Trabajo en lugar del de Educación puede ser leído como una modificación conceptual sobre el peso de la formación laboral por sobre la formación general. También puede pensarse como estrategia del gobierno por sortear un ámbito que le fue hostil: las instituciones educativas y su burocracia.

La organización prevista mantenía los bachilleratos clásicos con un ciclo mínimo de 5 años: 3 años de conocimientos generales y 2 de capacitación en artes y oficios. El ciclo era gratuito para quienes demostraban que no podían pagarlo. El sistema del bachillerato clásico resistió y continuó intacto sin que el trabajo como concepto y como contenido curricular fuera introducido en sus planes de estudio y sus programas. De este modo se establecían circuitos de escolarización distintos, con diferentes concepciones del destinatario que atravesaban la escuela media peronista. Los niveles de educación primaria y media clásicos siguieron regidos por una concepción oscilante entre el practicismo didáctico escolanovista y el espiritualismo teoricista.

Esta etapa desarrolló un avance en la legitimación de la educación media como derecho de las y los trabajadores, aunque aún de modo marginal hasta el inicio del período peronista (1946-1955). Con la llegada de este, esa noción y su institucionalización a través de la enseñanza técnica, laboral, productiva cobró una significativa importancia. Sin embargo, el fuerte impulso destinado a ella no modificó el formato tradicional del bachillerato. Las décadas del cuarenta y cincuenta fueron decisivas para la sistematización y expansión de

la educación técnica ya que además del impulso dado por el peronismo, a fines de la década del cincuenta se produjo la creación del CONET[43] para atender a la evolución de la estructura social y económica y considerar al trabajo como agente educativo y de capacitación. Se reorganizó así el plan de estudios buscando articular las tareas educativas al campo laboral y posibilitar salidas laborales efectivas. Esto se complementaba con cursos de formación profesional para distintos públicos (adolescentes, adultos y mujeres) y Telescuela Técnica transmitida por radio y televisión.

> En 1946 sobre el total de 217.817 alumnos de la enseñanza secundaria, 66.009 cursaban la modalidad de bachiller, 61.850 estudiaban en la técnica, 59.653 correspondían a las escuelas normales y 30.305 asistían a la comercial. En 1955 se alcanzó un total de 467.179 distribuidos del siguiente modo: 175.881 en las escuelas técnicas, 110.735 en los bachilleres, 97.306 en las normales y 83.257 en las escuelas comerciales. La matrícula universitaria también registró un aumento sustancial: mientras que en 1945 los estudiantes sumaban 47.387, en 1955 eran 138.628, lo que revela una tasa de crecimiento de 11,3% anual. La sanción de la ley 13.031 en 1947, estableciendo la gratuidad de los estudios universitarios es uno de los factores que permite explicar el aumento sustantivo de la matrícula universitaria (Arata y Mariño, 2013, p. 200).

En 1947 comenzaron reformas currriculares en el nivel secundario general, buscando afianzar las concepciones del gobierno peronista a través de una organización de materias y contenidos orientadas a la formación de la conciencia histórica nacional, "nuestra historia y nuestro idioma". El gobierno entendía que la experiencia educativa anterior tenía componentes extranjerizantes por lo que impulsaba la incorporación de contenidos "típicamente peronistas": derechos

[43] En 1959 se creó el CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica) que integró Escuelas Industriales y Técnicas –de origen, funciones y organización distinta– en una organización común como parte del plan del presidente Frondizi para orientar la educación secundaria hacia el sector industrial.

laborales, función social de la propiedad, la justicia del trabajo, la nacionalización de los servicios públicos, papel preponderante de la Argentina en el plano internacional, etc. (Somoza Rodríguez, 2006, p. 229). Una asignatura que pasó a ocupar un lugar central fue *Cultura Ciudadana*, que estaba estructuraba en tres grandes apartados que correspondían, cada uno de ellos, a un curso escolar. En el primer año del Ciclo Básico del Bachillerato, Magisterio y Comercial se estudiaría la sociedad argentina; en el segundo, la economía argentina y en el tercero Formación Cívica y Organización Política. La primera parte de cada uno de ellos tenía carácter histórico, para que alumnas y alumnos, conocieran los conceptos de evolución, de formación y de proceso. La última parte de cada uno de los cursos estaba dedicada a la obra del justicialismo y buscaba presentar la acción del gobierno peronista como el punto culminante del desarrollo argentino, "como un presente destinado a integrarse en la Historia (con mayúscula)". Como afirma Somoza Rodríguez, el peronismo "no hacía nada muy diferente a lo que era habitual en la enseñanza escolar de la historia argentina. El contraste, sin embargo, estaba en que el peronismo decía que lo hacía mientras que la tradición escolar lo hacía sin decirlo" (Somoza Rodríguez, 2006, pp. 231, 233).

Hubo una nueva reforma curricular del nivel medio en 1952 con la preocupación de homogeneizar todo el ciclo básico para permitir "una formación común de la juventud argentina". Se partía de un diagnóstico de propuestas y lineamientos heterogéneos, que ofrecía a los jóvenes una serie de variantes que los "confundía". De este modo el direccionamiento se hacía cada vez más restrictivo. *A posteriori* de aquel ciclo básico había una división dentro del Bachillerato: por un lado, una modalidad de formación moderna y, por otro, una de formación clásica; esta última con una enseñanza intensiva del latín (Somoza Rodríguez, 2006, pp. 228-9). Como ha analizado Puiggrós (1997), el peronismo buscó formas paralelas de instituciones de formación más que transformar sustantivamente las que preexistían. Conviene agregar también que, siendo el peronismo una fuerza política que revirtió y modificó aspectos significativos de la cultura

política del país, respecto de la escolaridad secundaria general utilizó caminos o fórmulas ya conocidos y ensayados por gestiones anteriores: ciclo básico unificado, diferenciación en el ciclo superior, formación patriótica y moral vinculada a la ciudadanía, ampliación de la educación técnica. Tal vez la mayor innovación haya estado en la alteración de la proporcionalidad entre formación general enciclopédica y las asignaturas vinculadas al mundo del trabajo. La otra gran modificación es haber ubicado como sujeto escolar preferente a las y los trabajadores y sus hija/os. Ambos aspectos parecen haber perdido potencialidad y capacidad disruptiva a partir de los años sesenta, cuando las escuelas técnicas pasaron a ser recicladas (a través del CONET) en el formato tradicional que ellas habían tenido y donde la incorporación de los sectores populares no fue acompañada, salvo en algunos casos excepcionales, de políticas activas que posibilitaran el acceso, pero fundamentalmente la permanencia y graduación de sectores sociales que no habían sido la población-objeto para la que se habría pensado la escuela media clásicamente.

Hubo que esperar hasta mediados del siglo XX para que la escuela media alcanzara características de masividad, siguiendo la tendencia de los países occidentales en los que la escolarización masiva de los jóvenes se dio recién avanzado el siglo XX. En esa evolución su desarrollo se fue asimilando al de las primarias, sobre todo a partir de la influencia de los profesores normalistas en las escuelas secundarias. Las escuelas secundarias se fueron emparentando a las primarias en el seguimiento de programas estandarizados y en la adopción de los mismos rituales (distribución de tiempos y espacios, rituales patrióticos y cotidianos, etc.) (Dussel, 1997), entre otras razones por la eficacia y la hegemonía desarrollada por el normalismo.

Siguiendo los estudios de Gallart podemos afirmar que la mayor expansión de la escuela secundaria se dio entre los años 1945-1950, período en el que la matrícula creció a razón de un 10% anual, y en 1950-55, lo hizo al 7,7%, porcentaje también alto en términos del crecimiento promedio. Al lustro siguiente (1955-60) corresponde la tasa

menor de todo el período. En los años 60, la matrícula siguió creciendo, pero a un ritmo menos acelerado. A partir de 1955,

> se produjo al mismo tiempo una alta participación de la enseñanza privada, lo que también había sucedido en el período 1930-40. La proporción de la matrícula pública sobre el total de la educación secundaria era en 1920 del 86%, disminuyó hasta el 71,9% en 1940 para alcanzar el 81,5% en 1955, y ser en 1970 del 66,8% (Gallart, 1984, p. 5).

En los años siguientes (1950), la reforma de la modalidad de educación laboral tendió a volver uniforme el currículum a nivel nacional y a adaptarlo a las necesidades del desarrollo industrial, pero siguió teniendo fuerza la orientación de la formación hacia el mediano y largo plazo y se mantuvo una base humanística y científica en casi todos los planes de estudio.

Por otro lado, la política de asistencia social de la Fundación Eva Perón estuvo vinculada a la incorporación de la mujer a la vida política y disputó con la Iglesia Católica que sostenía la beneficencia y las obras de caridad. Organizaciones como la Unión de Estudiantes Secundarios, los Torneos Deportivos Evita o predios formativos como la República de los Niños abrían circuitos de penetración del peronismo en la niñez y la juventud. El trabajo barrial de las Unidades Básicas competía con la prédica territorial de las parroquias y la acción de las organizaciones sociales de la Iglesia encontraba competencia en muchas agrupaciones civiles justicialistas. El conflicto entre el peronismo y la iglesia católica no tardó en estallar y se manifestó con fuerza en el ámbito educativo.

El peronismo avanzó en una transformación del sistema educativo basado en una concepción liberal, tal como se había plasmado hasta ese momento. Por un lado, interrumpió por ley, luego del avance que se había hecho en la década del treinta, el proceso de secularización de la escuela pública representado en la influencia de la ley 1.420, debido a su alianza con la Iglesia Católica. Como parte de ese proceso, se aprobó por ley la educación católica en las escuelas públicas. A ello se le sumó la sanción del estatuto del docente privado

como una estrategia para fortalecer el sector privado, fuertemente vinculado con la Iglesia.

Por otro lado, se transformó la gran idea fuerza de "educar al soberano" y su impacto sobre el discurso de la educación popular, asignando un lugar central a la formación manual y el mundo del trabajo, históricamente relegado de las preocupaciones educativas liberales. También concretó aquella idea –sarmientina, nuevamente, como ha señalado Puiggrós (1996)– de convertir a la sociedad civil en una simiente educadora, ya que las acciones educativas se extendieron por fuera del sistema educativo, con colonias y recreos, la ciudad infantil, la fundación Eva Perón, las escuelas sindicales, los torneos deportivos, las misiones monotécnicas, entre muchas otras acciones. De este modo, se desplazaba la centralidad de la educación formal hacia otras zonas de la trama cultural.

El sistema educativo desplegó su cobertura de manera muy notoria. Nunca antes se habían creado tantas escuelas primarias como durante el desarrollo del Primer Plan Quinquenal (1947-1951). Esto explicitó una tensión entre los roles asignados al Estado nacional: aquél que resaltaba la función subsidiaria del Estado (apoyo a los grupos de la sociedad civil, como la Iglesia, para que desenvuelvan su tarea educativa) y la función principal del Estado (con acciones que el Estado debía asumir como indelegables a los fines de garantizar el derecho a la educación). Esta tensión fue un elemento central de la dinámica política del sistema educativo y alcanzó puntos de debate muy significativos a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y comienzos del XXI.

Para todo esto, y también como resultado de ello, se transformaron una serie de correlaciones de fuerza y de prioridades: se modificó la estructura del gobierno del sistema educativo (el Consejo Nacional de Educación dio paso al Ministerio de Educación, sanción de la ley universitaria 13.031, sanción de la ley 13.047 para la enseñanza privada); se creó un organismo sindical docente peronista que entró en fuertes disputas con las organizaciones de izquierda y aquellas de extracción liberal; se invirtió la relación entre formación intelectual

y formación práctica, haciendo énfasis en la dimensión moral y espiritual retomando la polémica positivismo-espiritualismo. Por su parte, el aparato escolar ofreció significativas resistencias para reformar su estructura tradicional (entre ellas el laicismo, la autonomía universitaria, etc.).

La matriz de la formación: tensiones, educación integral y la armonización

Sobre la base de los pilares que venían desarrollándose (incorporación masiva de alumnos y administración centralizada) la acción escolar siguió desempeñando un papel principal en la gestación de una cultura nacional sobre la base de la construcción de una identidad colectiva de lo nacional basada en la representación de un origen. El currículum de la escuela recogió entonces las imágenes referenciales de la nacionalidad elaboradas desde mediados del siglo XIX y las reprodujo y recreó a través de sus textos (Cuccuza y Pineau, 2002). Esta representación llevaba a reconocer a la raza blanca, de raíz europea, como origen del ser nacional. De este modo, a través de la escuela, se difundió una particular versión de la historia nacional, sin interrupciones ni enfrentamientos internos. Esta historia integraba desde el pasado gaucho e indígena hasta ese presente cosmopolita de los inmigrantes. Se trató de producir un pasado común para quienes no lo tenían –o al menos no vinculado a ese territorio– y que el mismo funcionase como determinante del presente.

De este modo, en su interior, la nueva etapa del estado nacional se concentró en disolver las fronteras internas del país –sociales y culturales– acarreadas por los sucesivos flujos migratorios sumados a los conflictos internos de larga data. En esta tarea, la escuela consolidó a lo largo de la primera mitad del siglo XX una fuerte identidad nacional, basada en una experiencia de ciudadanía que integraba participación política y cierto bienestar económico para la mayoría de la población. Ante este imperativo homogeneizante vinculado a

la construcción de una identidad uniforme, el mismo hecho de acceder a la educación permitió una experiencia común de socialización entre la mayoría de la población. La presencia de la escuela como un bien público, con su aplicación de los preceptos básicos (laicidad, gratuidad y obligatoriedad) hizo que esta representara los ideales mismos de igualdad social y distribución. La escuela representaba el acceso a los servicios del Estado, a las condiciones básicas de bienestar social y, por tanto, a la misma ciudadanía. Así fue pasando a ocupar un lugar principal entre las instituciones del Estado que mediaban en la vida ciudadana.

La suspensión de la ley 1420 y la posición antilaicista militante del Ministerio de Educación fueron cuestiones que complicaron la relación del peronismo con la docencia argentina y su constitución en torno a la largamente construida ficción de "neutralidad" y "objetividad". La concepción más elaborada sobre el rol que debían desempeñar los docentes en la perspectiva peronista, aún con sus tensiones y heterogeneidades, la presentó el secretario de Educación Jorge Pedro Arizaga, tal como la expresaba en la revista *El Monitor*:

> El proyecto enunciado será realidad por obra de la docencia argentina [...] El hombre de Estado planea y organiza, pero el maestro, en su hacer cotidiano, es quien labra el destino de cada niño y construye el porvenir de la Patria (Arizaga, 1947, p. 108).

Arizaga era muy crítico del normalismo; decía de esa corriente: "mantuvo a nuestra escuela en una actitud anacrónica con respecto a la evolución social, privándola de la necesaria elasticidad para adaptarse al espíritu y a las necesidades de los nuevos tiempos" (Arizaga, 1947, p. 41). Asimismo, planteaba que el proyecto educacional de la nueva argentina:

> reclama ineludiblemente la presencia del maestro culto en toda la significación del concepto. La función del maestro se extiende así, desde el cultivo del potencial psicofísico de cada niño hasta el logro de los ideales de la educación; desde el hacer didáctico, hasta la

> meditación axiológica; desde la investigación de la naturaleza humana hasta el conocimiento de las necesidades sociales y los objetivos nacionales (Arizaga, 1947, p. 48).

El rol preponderante que se le asigna a la escuela en el marco del peronismo, con una interpelación central para el magisterio a cumplir con una función central en este proceso:

> En eso precisamente estamos: por el reconocimiento y el respeto por la obra fecunda –siempre difícil y a veces heroica– del docente; con su mayor dignificación [...] Pero también decimos que la revolución [...] reclama con toda justicia la colaboración y la lealtad de los docentes [...] La misión de un maestro no puede limitarse al desempeño de un 'oficio'. La Patria ha puesto en sus manos, el futuro, encarnado en el alma y el corazón de los niños [...] (MEC, 1946, (65) 885 y 886, pp. 6-7).

También se partía del diagnóstico de que la insuficiencia educacional se debía al normalismo positivista y liberal, la falta del sentido nacional, la persistencia del enciclopedismo y los defectos de la organización educacional positivista. Adriana Puiggrós (1996) sostiene que el enfrentamiento con docentes y la aplicación de exoneraciones y cesantías eran prácticas que venían impulsándose y continuarían también en el período justicialista. La autora también caracteriza la política educativa del peronismo, atravesada por las tensiones de la variedad de tendencias contrapuestas, como el escolanovismo, el antipositivismo, espiritualismos y también expresiones del ultranacionalismo y la influencia de sectores del catolicismo. Esta heterogeneidad se mantuvo como una constante y se visualizó en la presencia de distintos funcionarios y fuertes disputas entre ellos.

Resulta relevante recordar aquí el trabajo realizado por Silvina Gvirtz (1999) respecto a las posiciones desplegadas por muchos docentes respecto a los contenidos políticos que estaban más explícitos que en otras expresiones políticas. El cuerpo docente, o cierta parte del mismo, parecía por diversas razones ser reacio a la transmisión de estos contenidos partidarios. Para conseguir que los mismos fueran

impartidos en la escuela, el gobierno recurrió a diversas estrategias: algunas represivas y otras de cooptación, aunque, privilegiadamente, como sostiene Puiggrós (1993, p. 227), "la estrategia del peronismo hacia los docentes fue de enfrentamiento". Entre estos mecanismos pueden mencionarse: los ascensos y designaciones para aquellos docentes que acreditaran lealtad a la doctrina (Escude, 1990), cesantías para los docentes que no se consideraran leales (Tedesco, 1980) y, en otros casos, amenazas abiertas o encubiertas. Como plantea este conjunto de trabajos, oponerse abiertamente a las directrices pedagógicas y doctrinarias del gobierno peronista podía traer consecuencias negativas para quienes lo intentaran. No obstante, parecieron crearse en la escuela formas sistemáticas y solapadas de oposición. Estas se observaron menos en el plano de la actividad política tradicional y más en las formas específicas de desarrollo de la práctica profesional. Es decir, que se trataba no de una confrontación o respuesta de corte político-gremial sino de una respuesta político-pedagógica, producida en y por los actores de la institución escolar (Gvirtz, 1999).

En ese marco Gvirtz (1999) plantea que la escuela puso en juego mecanismos institucionales para neutralizar la connotación político-partidaria de los contenidos, a partir de la indagación sobre la base del análisis de los cuadernos de clase. A través de ellos analizó cómo los saberes doctrinarios eran convertidos en materia prima de la ejercitación escolar, cuyo objetivo no era darle un sentido político específico. Plantea que la institución escolar, a través sus docentes y de ciertos mecanismos institucionales, neutralizó el efecto de estos contenidos, cambiando su sentido inicial explícito:

> Uno de los rasgos más salientes del cuaderno era su tendencia a la estabilización 1ógica, reducción al mínimo de las ambigüedades, para lo cual se vale de procesos como la estereotipia y el maniqueísmo. Esta estabilización 1ógica se interrumpe con la introducción de los saberes doctrinarios, ya que, frente a la obligación de incluir estos contenidos, los docentes parecen reaccionar de diversas maneras, aunque consiguiendo un mismo objetivo: romper el principio de no contradicción (Gvirtz, 1999, p. 32).

Otro de los mecanismos puestos en funcionamiento era la no calificación de muchas actividades con contenido partidario. De esta manera la muy vigente matriz normalista, consolidada bajo lógicas de presunta neutralidad y pretendida apoliticidad, procesó activamente los imperativos del momento y, aunque no se opuso de manera explícita, encontró las maneras pedagógicas de despotencializar su incidencia.

La experiencia peronista puso mucho énfasis en contrariar la formación provista hasta ese momento por la tradición liberal, enciclopedista, que había tomado distancia de los haceres y los saberes cotidianos. En ese marco hizo especial énfasis en la formación brindada en el nivel secundario en sus distintas orientaciones. Arizaga, en un discurso del 17 de noviembre de 1947 titulado "La enseñanza media en el Plan de Gobierno"[44], planteó fuertes críticas a la enseñanza secundaria que se venía impartiendo con su preminencia positivista y el enciclopedismo, como antesala para la presentación de la reforma que el gobierno proponía. Allí planteó la transformación del espíritu de la enseñanza media, con criterio integral, que debía incluir un cambio de perspectiva filosófica de los fines, conocimiento científico y psicológico de la edad juvenil, nacionalización de los contenidos materiales de la instrucción, una vitalización de sus formas didácticas, mayor rendimiento e idoneidad de su profesorado.

En la exposición de ideas de Arizaga, la enseñanza media debía poseer contenido espiritual y promover el trabajo manual. La enseñanza religiosa en las escuelas públicas y el impulso a la enseñanza técnica fueron la respuesta para ello (Panella, 2003). Junto con ello explicitaba su gran búsqueda igualadora: la educación debía ser un patrimonio igual para toda/os, una modalidad de compensación que debía ofrecerse a quien no tenía las oportunidades que otros poseían (Panella, 2003).

[44] Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Boletín Nro. 93.* Buenos Aires, Dirección General de Informaciones, Biblioteca y Estadística, noviembre de 1947, p. 3632.

Perón entendía que el/la docente de la nueva escuela argentina debía ser un ejemplo de fe ciudadana:

> el enciclopedismo ha resultado una consecuencia de la falta de orientación superior de la enseñanza. Con él se han producido una serie de excesos y de desviaciones (...). La necesidad de una enseñanza nacional coherente es indiscutible, y no he encontrado ningún profesor, en mis consultas, que no se haya decidido, en su opinión, por la necesidad de que la instrucción resulte una consecuencia de la realidad nacional antes que ninguna otra consideración: formar hombres para la Argentina, para el medio en que viven, y para el momento en que viven con claro sentido de su misión y exacta comprensión de los problemas que atañen al presente y al futuro de la nacionalidad. [Para formar] alumnos capaces de disponer del máximo de sus poderes espirituales [...] en favor del servicio común de la Nación (Perón, 1947, p. 2448).[45]

La política educativa del peronismo también resignificó el alcance de la educación popular poniendo en el centro la importancia de llegar a quienes no eran alcanzados por las formas más especializadas de la enseñanza, articulándola con la producción cultural nacional y nacionalizante, pero también actualizando una idea de formación integral (intelectual, física y moral), con un lugar central asignado al valor formativo del trabajo, con una dimensión espiritual muy significativa como basamento de todas las grandes decisiones. Se configuraba un discurso donde la gramática normalizadora pasaba a tener un lugar menos central y se articulaba con otras experiencias y dimensiones formativas que detallamos a continuación.

Su programa contemplaba la educación del espíritu, la instrucción para el trabajo y la vinculación con la realidad circundante. Se buscaba el equilibrio entre materialismo e idealismo y se pretendía formar una inteligencia práctica, el dominio de las normas, los

[45] Perón, discurso en el marco de un acto organizado por docentes secundarios en el Teatro Colón, agosto de 1947, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, “La educación nacional” (1947), 14.

sentimientos y la voluntad de superación moral y religiosa. Consideraba que el trabajo era el factor más eficiente para vitalizar la educación, entendido integralmente y no solo como adiestramiento. Introducía formas de pre-aprendizaje, no para orientar al alumno hacia una profesión u oficio, sino que les permitía ejercitar el trabajo manual paralelamente al intelectual durante el ciclo elemental. No se trataba del trabajo como una dimensión complementaria y como aplicación de lo aprendido, sino que el trabajo y su impacto formativo pasaban a tener un claro lugar central.

Respecto a los cambios institucionales referidos a la formación docente, se introdujo un "examen de aptitud" para el Ciclo Superior del Magisterio correspondiente al cuarto año de la escolaridad secundaria en su modalidad normal. El mismo era obligatorio y eliminatorio. Tedesco (1990) ha vinculado esta iniciativa a una búsqueda que venía planteándose ya desde los años previos, motivada en "el exceso de docentes graduados, percibido como alarmante". De manera coincidente, Gvirtz (1991) sostuvo que la abundancia de maestras y maestros impulsó a que el Estado buscara formas de aminorar la cantidad de escuelas normales y, por consiguiente, el número de quienes se graduaban. El examen planteaba una continuidad con una norma establecida en el gobierno anterior, pero que en la nueva política educativa buscaba concentrarse en la aptitud vocacional y profesional, con preeminencia de las aptitudes y no de los medios (Panella, 2003). Para ello se incluían aptitudinales como la elocución fácil, la propiedad y claridad en la expresión, el timbre natural de la voz, el tono agradable y la variedad de léxico.[46] Para la presentación al examen se debía tener 16 años cumplidos, haber alcanzado un promedio no menor a seis y no haber sido reprobada/o en un examen anterior para el magisterio. Si reunía esos tres requisitos podía presentarse a la mesa examinadora que evaluaba "su sentido y dominio

[46] Sobre esta búsqueda de definir la capacidad docente a través de sus aspectos sensoriales, recomiendo la lectura del trabajo de Abramowski Ana (2018) "Penetrar en las almas. Notas sobre la voz magisterial" en Pineau P., Serra S. y Southwell M. (editores) *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna,* Buenos Aires: Biblos.

del idioma, la legibilidad de la escritura, la educación de los sentimientos, las inclinaciones morales, el aseo y espíritu de orden".[47]

Ese examen también estaba muy vinculado a poner en primer lugar la vocación como concreción del planteo de la política peronista referida a la búsqueda de una filosofía educacional que equilibrara el materialismo (Panella, 2003). Para poder "atrapar" dimensiones tan elusivas y difíciles de medir se tenía en cuenta la "presentación personal, sobria y correcta; elocución fácil, oralidad de la expresión, voz sonora y agradable; [...] imaginación y memoria suficientes; oportunidad y rapidez para responder; [...] modales finos y sueltos" (Circular Nro.10, Inspección General de Enseñanza, 9 de marzo de 1948). En todas estas disposiciones estaba presente la perspectiva del espiritualista y escolanovista Arizaga. Existía en esta configuración, también, una preocupación por generar oportunidades, por lo que a quienes no aprobaban ese examen se les proponían orientaciones de estudio que estuvieran más acordes a sus aptitudes y buscando evitar "el magisterio para quien lo [ejercía] sin íntima afición y [...] el malestar social, lesivo de la cultura, que tal género de maestros adventicios [implicaba]" (Decreto Nro. 31.653,10 de octubre de 1947).

Sin embargo, el desplazamiento de Arizaga de la Secretaría de Educación y su reemplazo por el conservador católico Ivanissevich cambió el rumbo de la política educacional. En ese marco, la reforma destinada a los programas de estudio de la orientación normal que había empezado a orientarse hacia una sensibilidad por los problemas sociales de su tiempo, por la construcción de una conciencia nacional soberana y el rol docente en torno a ello, que buscaba evitar el "automatismo docente"[48] y los convocaba a involucrarse en la reflexión general de las disciplinas del fundamento; todo ello, cambió.[49] La nueva orientación que la reforma recibió bajo la perspectiva

[47] Presidencia de la Nación, Decreto Nro.31.653 (10 de octubre de 1947), artículo 2.

[48] Jorge Pedro Arizaga, La enseñanza media en el Plan de Gobierno. Boletín de Cultura, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 1947, p. 24.

[49] Secretaria de Educación de la Nación, "Programas para los cursos del ciclo básico común a los estudios de bachillerato y magisterio" (1948), pp. 49-51

de Ivanissevich volvió a darle un lugar de centralidad adultocéntrica al docente como modelo de moralidad y nacionalidad y avanzó en un sentido de mucha prescripción, reduciendo la importancia del conocimiento derivado de la reflexión que proveían las disciplinas del fundamento, poniendo énfasis en todo contenido que se enseñara en las aulas.[50] De alguna manera, la línea más democratizadora dentro del amplio arco peronista intentaba alejarse del nacionalismo católico y del liberalismo normalizador, pero se enfrentaba también con el enciclopedismo academicista y ultranacionalista de funcionarios como Oscar Ivanisevich.

En este sentido, resulta productivo mostrar disensos o perspectivas diferentes dentro del propio oficialismo en jurisdicciones diferentes. Julio Cesar Avanza fue el tercer ministro de Educación de la provincia de Buenos Aires en la gobernación de Domingo Mercante.[51] Avanza, que era parte de la agrupación FORJA, fue el promotor de muy variadas expresiones culturales, entre ellas la revista *Cultura*, en la que colaboraron Marechal, Guglielmini, Derisi, Dávalos, House, Cascella, Sepich, Castellani, Schiavo y otros (Korn, 2009).[52] *Cultura*

[50] Se suprimieron las asignaturas Observación de Práctica Pedagógica (4to. año), Psicología infantil y Crítica de Práctica Pedagógica (5to. año), y Psicología Pedagógica (6to. año). En su lugar, y ocupando la misma carga horaria, se implementó el dictado de Observación y Práctica de la enseñanza (4to año), Práctica de la Enseñanza (5to. año) y Psicología aplicada (último curso del ciclo superior). Presidencia de la Nación Argentina, Decreto Nro. 9359 (19 de abril de 1949).

[51] Los dos primeros, Directores Generales de Escuelas –Alejandro Greca y Estanislao Maldones– tenían ese cargo establecido desde la época de Sarmiento, consagrado por la ley de educación de 1875. En 1949 con la aprobación de la nueva Constitución se estableció un ministerio en reemplazo de la DGE.

[52] La revista *Cultura* (editada entre 1949-1952) fue una muy importante publicación del Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires, durante la gobernación de Domingo Mercante, cuyo Ministro de Educación era el poeta Julio Cesar Avanza). Guillermo Korn (2010) caracteriza esta revista diciendo que “plasma una concepción universalista de la cultura materializada en un territorio concreto y puesta en acto a partir de la decisión política que comprendió exposiciones, concursos, viajes, conferencias, becas, conciertos, giras por el interior de la provincia con muestras pictóricas, música grabada, filmes y libros. Cultura parece haber sido pensada para una circulación protocolar o académica, con distribución destinada a los ministerios, bibliotecas y dependencias oficiales, nacionales o del exterior. La narrativa, la poesía, las discusiones filosóficas, la plástica y la poesía son sus ejes. Otras características que

permitió entrever algunas marcas distintivas entre el ministerio provincial encabezado por Avanza y el nacional a cargo de Oscar Ivanissevich. La confrontación más visible entre ambos fue a causa del texto escolar *Florecer.* Emilio Fermín Mignone, por entonces Director General de Enseñanza de Buenos Aires, explica el caso:

> nosotros no cometíamos los excesos que afectaban a la clase media y a los maestros en otras jurisdicciones. Le voy a nombrar un caso concreto, cuando Oscar Ivanissevich inventa el texto de lectura *Florecer*, que era de lectura obligatoria, produjo una fuerte de reacción en la clase media. Hacer obligatorio ese libro era provocar una reacción inútil. (Mignone citado en Bernetti y Puiggrós, 1993).

La justificación para evitar la obligatoriedad del uso del libro en la provincia fue un argumento pedagógico, pero la decisión fue política. El rechazo de la clase media se debía a la presencia hiperbólica de Perón y Eva en los textos de enseñanza de lectoescritura.

La fortaleza de la hegemonía normalista a lo largo de un siglo no obedeció de manera central a un plan perfectamente acabado y largamente detallado, sino a su capacidad para desarrollar rearticulaciones, posicionarse en diálogo con las transformaciones y realizar adecuaciones a sucesivos y emergentes problemas. Esa capacidad articulatoria lo renovó y fortaleció su despliegue y su fuerza modeladora.

Andrea Iglesias (2012) ha analizado la preponderancia que cobra en *El Monitor* la sección oficial, los escritos de funcionarios nacionales (incluyendo varias intervenciones del presidente Perón) y las interpelaciones destinadas específicamente a la docencia en el

---

la hacen singular es su carencia de editoriales, manifiestos y salutaciones a las autoridades gubernamentales. No hay imágenes ni del gobernador ni del ministro Avanza, (poeta de la generación del 40 y hacedor de revistas literarias: Tablado, 1936 y Teseo, 1941). Tampoco del presidente Perón, a quien apenas se lo menciona una vez y al paso. En Cultura publicaron Leopoldo Marechal, Carlos Astrada, Ramón Gómez de la Serna, Juan Carlos Dávalos, Bernardo Canal Feijóo, Homero Gugliemini, Luisa Sofovich, Leonardo Castellani y los jóvenes poetas María Granata, Fermín Chávez, Gregorio Santos Hernando, entre otros (Korn, 2010).

período del primer peronismo. Un ejemplo de ello fue el documento "El Gral. Perón habla al Magisterio" donde se reproduce el discurso del 19 de diciembre de 1947 pronunciado por Perón en la Casa de Gobierno ante los inspectores de todo el país y docentes (MEC, 1948, (67) 897-900: pp. 4-15). Allí Perón los convoca a que no reproduzcan métodos pedagógicos extranjeros en las aulas, sino que creen "nuevos métodos pedagógicos" para enseñar desde un "método argentino". El presidente afirma "Si se ha de enseñar en la República Argentina, no es posible enseñar sin tener siempre presente, qué es lo que la Argentina quiere alcanzar en el devenir de los tiempos [...] No se puede enseñar ni formar hombres que no estén orientados en las necesidades nacionales [...]" (MEC, 1948, (67) 897-900, p. 8).

Y acentúa:

> Ustedes están en todo el territorio del país y son hombres escuchados por las poblaciones [...] Ustedes tienen, en consecuencia, la oportunidad de aunar las voluntades y ponerlas en marcha a favor de esta colaboración de conjunto. Yo no les pido sino que trabajen para el bien del país; que pongan sus voluntades y sus esfuerzos en la obra común para lograr la realización de estas grandes obras que nosotros iniciamos (MEC, 1948, (67) 897-900, p. 10).

Otra vez, como en el normalismo del cual busca diferenciarse, ser docente es una función situada en representación del Estado, dentro de un proyecto de engrandecimiento de la patria.

También Perón admitía en el mismo contexto que las y los docentes no están remunerados ni considerados con relación a la importante función que cumplen, y considera que no pueden enseñar correctamente en estas condiciones. Admite que para poder cumplir esta gran misión que les fue encomendada es necesario darles los "medios", y se compromete a garantizarlos desde el Estado (como, por ejemplo, la construcción de escuelas en el territorio nacional). Allí, cobra relevancia la función de los inspectores, cuya responsabilidad implica informar al CNE y al Ministerio de Educación las mejoras necesarias en las escuelas (Iglesias, 2012).

Como destaca la autora, el mismo año, otro número de la revista comienza interpelando al magisterio en un "Mensaje a los maestros argentinos" (MEC, 1948, (67) 905-908, pp. 3-6). Se retoma aquí la problemática de los bajos salarios, que impide que los docentes cumplan con su "apostolado". Se acentúa la misma línea del discurso de Perón al Magisterio el año anterior, en cuanto a su deseo de mejorar su situación para que puedan cumplir con el rol que le fue asignado. Si el Magisterio vela por el futuro de la Patria a través de la educación de sus hijos, el Estado debe velar por el presente del Magisterio:

> Por eso nuestro mensaje hacia los maestros no entraña un consejo para que se conduzcan de una manera determinada sino una promesa de que realizaremos la obra que hemos acometido, teniendo en cuenta, en primer lugar, la finalidad específica del docente en la obra espiritual, cristiana y patriótica de formar al niño argentino y, en segundo lugar, la necesidad imperiosa de que ese instrumento formativo se sienta comprendido, dotado de sus atributos y recompensado en sus esfuerzos. Que sepa y sienta que no vive más en el olvido y en el desamparo. (MEC, 1948, (67) 905-908, p. 6).

El CNE realizó una significativa labor para "elevar la preparación y el nivel cultural del magisterio" (*Boletín de la Secretaría de Educación*, 1948, p. 17) además de ciclos de charlas destinadas a divulgar los fundamentos de la reforma y el trabajo con los problemas pedagógico-didácticos cotidianos (Res. CNE, 9 de abril de 1948). Su preparación, indicó, debía ser ampliada y actualizada "facilitando y estimulando el perfeccionamiento cultural" (*Boletín de la Secretaría de Educación*, 1948, p. 2407).

Entre las acciones para lograr ese objetivo, sugirió:

> 1-Difundir la creación de escuelas y cursos de perfeccionamiento docente y de extensión cultural en todo el país.
>
> 2-Facilitar y estimular la realización de viajes y excursiones de estudio por el país y por el extranjero.

> 3-Estimular toda manifestación de orden artístico y científico en los docentes.
>
> 4-Editar y distribuir gratuitamente, por el Consejo Nacional de Educación, libros para las bibliotecas infantiles y obras pedagógicas, didácticas y de información y cultura general para el maestro.
>
> 5-Gestionar la realización de conciertos y de funciones teatrales de alto valor artístico, para docentes (*Boletín de la Secretaría de Educación*, 1948, pp. 2407-2408).

Se pensaba así la formación más integrada a un horizonte cultural, el conocimiento de lugares y territorios sin pretensión didactizante, sino de apertura a la producción cultural en sentido amplio. El estado peronista optó por un "ocio instructivo" (Leonardi, 2014) y allí se otorgaba un rol central a las y los docentes como intermediadores de ese rol de expansión cultural:

> La labor de cultura del maestro, en su más noble acepción, no termina con el horario de clase de la escuela, sino que se acendra y cultiva en los fueros del espíritu más allá de su tarea pedagógica [...] enriqueciendo su acervo cultural, artístico o científico (*El Monitor de la Educación Común*, 1948, pp. 3-4).

Juan E. Cassani y Hugo Calzetti fueron pedagogos destacados en los años previos y también en la primera década peronista. Cassani se había doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata y fundó el Instituto de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, a partir del cual se desarrolló posteriormente el Departamento de Ciencias de la Educación de esa Universidad. Tenía una formación normalista y escolanovista –aunque se oponía al pragmatismo de John Dewey, que no se articulaba bien con la educación integral peronista– y recibió influencias de Giovani Gentile, un destacado pedagogo italiano cuya trayectoria incluyó ser ministro de Educación de Mussolini. La pedagogía era para Cassani un arte y no una ciencia. Hugo Calzetti fue su colaborador, formador de generaciones de maestros a través de textos de didáctica.

Calzetti era espiritualista, católico y antipositivista, por lo que mantenía cuestionamientos hacia el escolanovismo, sobre todo en su versión pragmatista. Calzetti sostenía que la función del maestro era transmitir un orden y una moral.

A partir del golpe de estado del 1955 que derrocó al peronismo, este fue proscrito y la dictadura, autodenominada "Revolución Libertadora", se propuso llevar adelante un profundo proceso de desperonización de la sociedad argentina. Sin embargo, las últimas décadas habían dejado una sociedad argentina profundamente transformada. De allí en más sobrevolará un interrogante estructural inasimilable; ¿Qué hacer con las masas?

Los avances de la sociedad regulatoria: el caso del Estatuto Docente

Desde la década de 1950, coincidiendo con los cambios en el modelo de desarrollo, la consolidación de la sociedad salarial y la difusión del pensamiento económico de la CEPAL (entre otros organismos internacionales cuya incidencia crecerá a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y que promulgaban una estrecha relación entre la expansión educativa y desarrollo económico) el Estado diseñó nuevas políticas tendientes a regular la tarea de enseñar. En 1958 fue sancionado el Estatuto del Personal Docente Nacional, a partir del cual se reguló el ingreso, ascenso y estabilidad de la carrera docente, se fijó la necesidad de contar con cursos de perfeccionamiento y se definieron criterios para la remuneración salarial. Este avance regulatorio y de establecimiento de derechos y estabilidad se concretó allí a partir de una historia de demandas y algunos intentos previos de regulación. Estos actos regulatorios daban respuesta también a una serie de demandas acumuladas por establecer formas de ingreso, ascenso y estabilidad en la carrera que habían comenzado a expresarse en el colectivo docente desde la década del treinta, demandas en la que incidió, entre otra/os, Rosario Vera Peñaloza.

Un primer antecedente se produjo en septiembre de 1947, al calor de la relación que el peronismo tenía con la iglesia católica y el apuntalamiento brindado a la educación religiosa, con la sanción del Estatuto del Docente Privado (Ley 13.047) que establecía las reglas de funcionamiento general y de organización del sistema de educación privado en el país. Allí se establecieron las pautas para el salario mínimo, el otorgamiento de subsidios, la conformación del Consejo Gremial de Enseñanza Privada, entre otros temas. También se formalizó la clasificación de las instituciones educativas y su funcionamiento. Con relación al cuerpo docente, en el artículo 7 se fijó que

> ...el personal directivo, docente, docente auxiliar, administrativo, de maestranza y de servicio de todos los establecimientos privados de enseñanza tienen derecho a) a la estabilidad, siempre que no estuviere en condiciones de acogerse a los beneficios de la jubilación, (...) b) al sueldo y salario mínimo c) a la bonificación por antigüedad d) a la inamovilidad en la localidad, salvo conformidad escrita del interesado.

También se instituyó que tanto el personal docente como el directivo de los establecimientos adscriptos a la enseñanza oficial tendrían los mismos deberes y obligaciones que el personal de los establecimientos estatales y se precisaron pautas en caso de despido (de acuerdo con el código de Comercio). Si bien dicha norma fue valorada por el sector de la educación privada en la Argentina, también constituyó un aporte importante con relación a los procesos de regulación de la práctica de la enseñanza (Perazza, 2013, p. 4).

El gobierno peronista buscó establecer con la docencia la relación que establecía con otras corporaciones: construcción de colectivos e impulso gremial, significativa mejora salarial (Perazza, 2013, p. 3) y de condiciones laborales, adhesión explícita al ideario peronista. En materiales producidos por el Ministerio de Educación se buscaba construir una mística para interpelar a la docencia en el marco del discurso justicialista. Un ejemplo de ello se plantea en la siguiente

cita, proveniente de la publicación "Perón con los Maestros. Cuadernos para el maestro argentino":

> Una cultura sólida permitirá la consolidación de un pueblo... ( ) propugnamos para eso la organización gremial, porque ésta es casi de derecho natural, como es la de la familia, en razón de la afinidad que vincula a sus miembros originada en la comunidad de trabajo, de inconvenientes, de necesidades y de aspiraciones. El compañero de trabajo está siempre espiritualmente cerca de sus compañeros de trabajo, lo que facilita la mutua comprensión y el mutuo entendimiento, vale decir, la unión fraternal y permanente. (pp. 33-34).

El 14 de septiembre de 1954, por un decreto del Poder Ejecutivo Nacional, es decir por el general Perón y el ministro de Educación Méndez San Martín, se aprobó el *Estatuto Profesional del Docente del General Perón.* En esa normativa se estableció que serían considerados docentes "las personas que orientan, fiscalizan, dirigen, imparten o mantienen directamente, con sujeción a normas pedagógicas, la educación general o la enseñanza sistematizada, teórica o práctica, en reparticiones, organismos o establecimientos educacionales oficiales dependientes del Ministerio de Educación de la Nación" (art.1). En ese marco, el estado docente se perdía por renuncia, cesantía o exoneración. Los deberes docentes eran: "Formar en sus alumnos una conciencia patriótica de respeto a la Constitución y a la Ley, sobre la base de la Doctrina Nacional Peronista [...]" (art. 4). Entre los derechos, se reconocía el ejercicio de los derechos políticos, el derecho de agremiarse y el derecho a la estabilidad en el desempeño de sus funciones (art. 5). Para los ascensos a los cargos jerárquicos se establecía "al personal que haya satisfecho las condiciones de idoneidad profesional, cursos o exámenes de perfeccionamiento que establezca la reglamentación y antigüedad de la docencia y en el cargo, lo que, para cada caso particular, será apreciado por la Junta de Calificación" (art. 13). La Junta estaría integrada por los directores generales de Enseñanza y un representante de los docentes por cada una de las ramas, designados por dos años por el Poder Ejecutivo, a

propuesta del Ministerio de Educación (art. 14). En el artículo 25 se establecía que: "El personal docente que se encuentre en el desempeño de su cargo, tendrá derecho a solicitar traslado después de dos años consecutivos de actuación en el mismo establecimiento o en la misma localidad". Birgin (1999) y Gvirtz (1994) coinciden en señalar la importancia de la introducción de las Juntas de Clasificación Permanente en el Estatuto de 1954, como un logro gremial pero también como un intento por profesionalizar la actividad por parte del Estado. Estas juntas estaban integradas por los representantes del magisterio y fiscalizaban los antecedentes personales para conferir el correspondiente orden de mérito.

En ese marco, la estabilidad en el cargo fue una de las grandes conquistas junto a la legalización del ejercicio de los derechos políticos, gremiales y de perfeccionamiento técnico. La asistencia social, las vacaciones y las viviendas dignas y cómodas también estaban contempladas dentro del mismo. Se disponía de puntuales condiciones y de determinada cantidad de años en el cargo (antigüedad) para los ascensos y una junta de clasificación, integrada por funcionarios y representantes de los docentes, a cargo de dicho proceso; así, implicó un avance significativo en los modos de ingreso y el crecimiento en el escalafón docente (Perazza, 2013, p. 5). En los fundamentos de la norma se definía a la docencia "como sujetos fundamentales en los procesos de transmisión y validación de los principios de la doctrina justicialista (...) Por lo tanto, es menester que puedan desarrollar su trabajo bajo determinadas condiciones materiales garantizadas".

Alejandra Birgin (1999) destacó que la promulgación del Estatuto del Docente del año 1954 produjo el corrimiento de la noción de la docente como funcionario/a del Estado a trabajador/a sindicalizado. De acuerdo con ello, la autora señala:

> El avance del discurso tecnocrático/profesionalizante fue paralelo a la consolidación de la sociedad salarial que está en la base de la condición de trabajador del docente. Justamente estos años marcaron la conformación de dispositivos de la regulación del trabajo de

> enseñar. En esta regulación confluyeron por un lado las tendencias tecnocráticas de la división técnica del trabajo y, por otro la consagración legal de la sociedad salarial. El Estatuto del Personal Docente Nacional, sancionado en 1958, les daba a los docentes un tratamiento específico, distinguiéndolos del resto de los trabajadores. [...] Se puede señalar allí un punto de inflexión en el que se produjo un desplazamiento: *el servidor/a público/a dio lugar también al trabajador/a sindicalizado/a* (Birgin, 1999, pp. 50-51 cursivas en el original).

Con la dictadura militar de 1955, este Estatuto quedó suspendido. En 1956 el gobierno de facto sancionó, a través del decreto 16.767, otro Estatuto que había sido preparado por una comisión presidida por Próspero Alemandri. El mismo fue ratificado por la ley 14.473 en 1958. Este Estatuto estableció que el deber de la función docente era el desempeño digno y eficaz, la educación a los alumnos en principios democráticos, el respeto por la jurisdicción técnica y administrativa así como la vía jerárquica, una conducta acorde, el perfeccionamiento y el cumplimiento de los horarios. En relación con los derechos, estableció la estabilidad, percepción de una remuneración y jubilación justa, el derecho al ascenso y al aumento de clases semanales, así como al traslado y el cambio de funciones después de diez años de servicio, la concentración de tareas, el ejercicio de la actividad en las mejores condiciones, el reconocimiento de las necesidades del grupo familiar. También reconoció las vacaciones reglamentarias, la libre agremiación, la participación en el gobierno local, introducía un año de licencia con goce de sueldo en todos los cargos y cada diez años realizar estudios de perfeccionamiento, la defensa de sus derechos e intereses legítimos, la asistencia social y su participación y el ejercicio de todos los derechos políticos.

También estipuló el escalafón docente para las distintas ramas y estructura, entrando por el cargo de menor jerarquía. Estableció, asimismo, la condición de tener la nacionalidad argentina, poseer la capacidad física y la moralidad inherente para ejercer cargo docente, así como tener título nacional, solicitar el ingreso y someterse a los concursos que se establece por estatuto. Para ello, se consolidaron las

Juntas de clasificaciones conformadas por el voto directo de las y los docentes titulares, con la función del estudio de los antecedentes del personal, la formulación de los aspirantes, la designación de los jurados y el desarrollo de los concursos. En relación con el proceso de clasificación del personal, se indicó la confección de un legajo personal de actuación profesional para anotar allí las condiciones y aptitudes del docente, con una escala de conceptos y su correlativa valoración numérica. También, se señaló la necesidad del perfeccionamiento docente. Vinculado con ello se dispuso que todo ascenso a cargo docente se formalizara a través de concursos de títulos y antecedentes y el uso de pruebas de oposición. Los ascensos a cargos directivos y de inspección se establecieron, de allí en más, por concurso de título, antecedentes y pruebas de oposición (Perazza, 2013, p. 5).

Vázquez y Balduzzi (2000, p. 29) se preguntan cuáles eran las principales aspiraciones de la docencia argentina que lograron plasmarse en el Estatuto del 58 y sintetizan que ellas fueron: la consideración de que la tarea docente debe realizarse bajo los principios democráticos y constitucionales (sería relevante realizar un análisis exhaustivo de qué significó esta afirmación en el marco de un gobierno dictatorial o si este es un enunciado que termina de tomar forma en las décadas siguientes), la institucionalización de la vía jerárquica técnica, administrativa y disciplinaria y la posibilidad de efectuar a través de acciones de defensa y derecho de los mismos, la estabilidad en el cargo y concentración de tareas (la concentración de tareas va a ser una estrategia muchas veces propuesta y también muchas veces interrumpida en las décadas siguientes), el acceso al cargo titular por concurso y el carácter de documentación pública de las nóminas de aspirantes, orden de mérito y antecedentes, la remuneración y jubilación justa actualizada anualmente, el derecho al ascenso, incremento de horas, traslado y cambio de funciones sin merma de retribución salarial, las mejores condiciones pedagógicas y ambientales, el estímulo del perfeccionamiento con licencias para estudio y año sabático, el derecho a vacaciones y la participación en el gobierno escolar y juntas de clasificaciones.

Los dirigentes sindicales también entendieron la sanción del Estatuto como un avance en materia de organización gremial por la defensa de los derechos. La competencia técnica que les era conferida a los profesores instalaba la presencia de un desempeño laboral preciso que se oponía a la idea de un apostolado guiado por la vocación. Según Vázquez y Balduzzi (2000), un gran número de maestros defendía esta concepción apostólica del trabajo, obstaculizando los intentos por desarrollar una identidad ligada al/la docente trabajador/a sindicalizado/a. Vázquez y Balduzzi destacan el carácter tecnocrático y liberal de la autonomía que se consagraba a través del Estatuto, que habría impedido la conexión de los reclamos de los docentes con los del resto de los trabajadores. Sin embargo, había comenzado a extenderse, sobre todo en el interior del país, una conciencia profesional más cercana al "profesional-trabajador" que al "profesional-liberal", ligada a claros posicionamientos gremiales y en estrecho vínculo con la protesta obrera.

Este proceso significó una mayor presencia del Estado plasmada con la creación del estatuto del docente. En este punto, es importante señalar que la heterogeneidad de opciones de capacitación presentes en los orígenes del sistema educativo argentino sufrió una fuerte transformación con el desarrollo y la consolidación de una normativa específica respecto a la carrera docente. Con esto, se trató de la normativa de mayor influencia en la configuración de la capacitación docente (Serra, 2004). El hecho de que la certificación de la capacitación poseyera un valor respecto de las posibilidades pautadas en la normativa para la carrera docente promovió y consolidó la lógica del puntaje en la valorización de la capacitación, en la cultura docente, lo que conforma una marca en la mirada docente sobre la elección de la oferta de capacitación, una lógica que articula la cultura docente con la oferta de capacitación, más allá de las modificaciones que se le hicieron posteriormente a la norma.

El Estatuto del Personal Docente de la Nación les daba a las y los docentes un tratamiento específico, que la/os diferenciaba del resto de los trabajadores y que fue también el resultado de luchas de los

sectores docentes por consolidar un grado legalidad, que al mismo tiempo refleja las tensiones entre el control del Estado y la autonomía docente. La normativa sufrió diversas modificaciones a través del tiempo, pero en lo que refiere a la consolidación de la lógica del puntaje aún permanece sin cambios.[53]

Desarrollismo, planificación y docencia

La segunda mitad del siglo XX marcó para las corrientes pedagógicas de la región la presencia de expresiones de corte desarrollista o tecnocrático; la educación pasaba a justificar su función en el modelo social, principalmente, como herramienta para la preparación de *recursos humanos*. De esta manera, la educación pasó a ser interpretada frecuentemente como una inversión de gran rentabilidad y el camino que garantizaba un modelo de desarrollo a partir de cumplimentar determinados estadios preconcebidos siguiendo lineamientos de países centrales. En ese contexto comenzó a afianzarse un perfil de mayor instrumentalidad para los educadores en un rol de técnicos y se enfatizó para el sistema escolar la función de atender a los requerimientos del desarrollo económico. El tecnocratismo se centró en un sentido de desarrollo, movilidad, cambio, progreso más restringido, posicionado en el control a través de la planificación, donde se operaba a través de diagnósticos altamente estandarizados, implementación del planeamiento estratégico y la propuesta de soluciones técnicas como garantía de transformación. La situación sociopolítica de la Argentina de la segunda mitad del siglo XX, en la que prácticamente ningún gobierno constitucional pero tampoco las dictaduras ilegítimas pudieron finalizar el período previsto, favoreció la instalación de una dinámica de creciente violentación

[53] Cabe destacar la sanción, en 1972, de la ley 19.524 sobre el *Régimen de escuelas de zona y áreas de frontera,* cuyo personal debió someterse a disposiciones especiales y gozó de una bonificación por función diferenciada.

institucional, en la que la dimensión desarrollista fue perdiendo presencia en detrimento de estrategias de control social.

Surgió entonces una vinculación estrecha con la planificación; hasta las prácticas de aula eran susceptibles de ser mejoradas mediante una planificación exacta. Taxonomías, objetivos conductuales y planillas de planificación buscaban imponer el taylorismo en la escuela y modificar la práctica docente. La búsqueda de la eficacia y la eficiencia fue comenzando a instalarse como modo de analizar la tarea educativa, bajo la vigilante mirada de planificadores y tecnócratas formados en las nuevas propuestas que buscaron volverse "objetivas y técnicas".

Las décadas de 1950 y 1960 mostraron el apogeo de los organismos técnico-pedagógicos, con un creciente peso en la definición de políticas, así como la difusión y adopción de la planificación como una nueva tecnología de intervención social promovida y difundida por organismos internacionales como la OCDE, el Banco Mundial y la UNESCO. Una de las grandes innovaciones de esos años fue la mayor incorporación de la técnica y la tecnología en el marco de la escuela, en especial la incorporación de la televisión. Ya hemos mencionado el surgimiento del cine y de la radio durante las primeras décadas del siglo XX; en los sesenta se incorporarán otras opciones y se producirán específicamente tecnologías de creación educacional centradas más en el método que en los soportes: máquinas de enseñar, diagramas de flujos, plantillas de estudio dirigido, etc. En definitiva, se va consolidando una perspectiva de mirada técnica, tecnológica y tecnicista (denominaciones que remiten a diferentes cosas) sobre el trabajo de enseñar. Ese escenario mostraba la declinación del educador humanista, propia de la matriz generalista que habían ido conformando las experiencias normalista sumada a la espiritualista y la aparición del "especialista en educación" que basaba su legitimidad en el conocimiento empírico sistemático y en la *expertise* técnica.[54] La

[54] Aunque ya hemos citado en otros trabajos que podría argumentarse que ya estaba implícita en algunos movimientos anteriores, cómo el tecnicismo de la escuela nueva

denominación de *práctico idóneo* afianzó la diferenciación entre trabajo manual e intelectual, como una instancia "a mitad de camino" entre ambas modalidades con algunos rasgos de trabajo intelectual pero mucho de artesanal.

Así, nociones como desarrollismo, medios masivos de comunicación y tecnología educativa comenzaron a plantearse como nuevas demandas hacia la educación. Siguiendo a Hobsbawm (1998) diremos que los procesos de modernización de la estructura burocrática del Estado que se impulsaron a lo largo de la década constituyeron la expresión local de las tendencias mundiales de expansión del Estado planificador de postguerra. Asimismo, comenzaba un proceso de autogiagnóstico del sistema educativo, atendiendo fuertes signos de crisis, que vinieron acompañados de análisis críticos o declaración de insuficiencia del sistema educativo consolidado hasta ese momento. En ese contexto, la docencia fue tendiendo a pensarse en un terreno más complejo.

El desarrollismo viró hacia su dimensión más economicista (que se acentuaría hacia la década de los setenta), dejando en un segundo plano su dimensión más ligada a la integración social. Ese viraje en la Argentina se profundizó con el contexto autoritario y de inestabilidad institucional que vivió nuestro país. De este modo, la formación necesaria para el docente se concentraba en las particularidades metodológicas de su rol, la comunicación con los alumnos, pero ya no eran igualmente necesarios los conocimientos generales que orientaban las prácticas pedagógicas.

Guías e instrucciones para las y los docentes y minuciosísimas planificaciones empezaron a conformar una "industria" de la educación que ha sido perdurable. El control ideológico y la utilización de nuevas tecnologías como garantía de modernización se articularon

---

y el cientificismo y la confianza casi ciega en el avance tecnológico de los positivistas normalizadores, hay que destacar que la invasión de la pedagogía por objetivos, la planificación, la voluntad taxonómica y clasificatoria fueron profundizaciones y radicalizaciones de lo anterior que dejaron huellas propias en nuestras aulas, consonante con el modelo desarrollista.

con una noción de "profesionalidad" entendida como eficiencia y vocación, creencias ético-religiosas, eficacia técnica y la adhesión al régimen.

> Una muestra de ese clima de ideas vinculado al acento metodológico con énfasis en la tecnicidad lo aporta la intervención conceptual, en disidencia, de Berta Perelstein de Braslavsky (Entre Ríos 1913-Buenos Aires 2008) en 1962. En el texto *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual* en el que describía las posturas ideológicas de la época con respecto a los métodos de enseñanza, expresaba una postura crítica que le valió la posterior exoneración de la Universidad de Buenos Aires por parte de la dictadura. Berta Perelstein fue una educadora de larga y destacada actuación en diversas temáticas, con particular énfasis en la enseñanza de la lectoescritura, la educación especial y la formación docente. Fue profesora en la Universidad de Buenos Aires, en la Universidad Nacional de La Plata y consultora internacional. Desarrolló actividad fuera del país cuando se exilió en Venezuela a partir del golpe de estado de 1976. Regresó a la Argentina con la democracia. Ella abrevó de manera original en distintas corrientes educacionales de la Argentina en diálogo con el mundo: el normalismo, el cientificismo, el racionalismo y el marxismo.

Una de sus constantes fue la concepción de la educación –y más específicamente la de la lectoescritura– como un derecho incuestionable de todos los sujetos y, por tal, como una obligación social que debía ser garantizada por el sistema escolar, a cuyo cumplimiento dedicó su vida (Pineau, 2014, p. 11).[55]

[55] "Mientras trataba de trabajar como maestra, tanto dentro del sistema como en forma particular, en 1933 ingresó como alumna del Profesorado en Física en el INSP (Instituto Nacional Superior del Profesorado Joaquín V. González). (...) Allí se involucró muy fuertemente con las luchas estudiantiles y conoció a quien sería su primer gran maestro: Aníbal Ponce. Ambos hechos llevaron a que, en 1936, poco antes de terminar su carrera, fuera expulsada de la institución junto con su mentor. El suceso –junto a otros casos de censura y represión– fue delatado en la Cámara de Diputados, donde se leyó un informe del ministro Jorge de la Torre que denunciaba las actividades extremistas de la susodicha Berta Perelstein (...). Fue defendida por Julio A. Noble, diputado

En la obra de Perelstein la educación especial pasó a ocupar un lugar central, constituyéndose como un mirador para todas las estrategias pedagógicas destinadas al conjunto de la población.

En la segunda mitad del siglo XX, el sistema educativo argentino trascendió la prioridad dada a la expansión de la escolarización (cobertura de cantidad, tipos y localización de la población) para mirar su "eficiencia interna": la promoción, deserción, sobreedad, finalización, etc. En esos años comenzó a producirse una dinámica de disminución de las cifras de deserción y abandono escolar a la par que se incrementaba de fenómenos como la sobreedad y la repitencia, en el contexto de la masificación educativa producto del Estado benefactor. En ese marco, Perelstein reivindicó el "derecho a ser mal alumno", es decir, el derecho de niños y niñas a permanecer en el espacio escolar aun cuando no cumplieran con las pautas establecidas (sobre todo, en lo que competía al rendimiento académico en los tiempos establecidos), y la responsabilidad de la escuela de ocuparse de ellos mediante nuevas estrategias pedagógicas y didácticas para enseñarles. (...) y entendió a la lectoescritura como una práctica social históricamente situada de comprensión de la realidad, y no solo como fenómeno psicológico individual de decodificación de mensajes (Pineau, 2014, p. 17).

La opción elegida de titular a su libro *La querella...* lo inscribe dentro, una vez más, de un campo tensionado de debates educativos con concepciones contrapuestas, es decir, dentro del campo de las disputas por la hegemonía. En esa obra ella expresó un cuestionamiento al método global para la lectoescritura, vinculado con el escolanovismo. Vale la pena tener presente que en la región y el mundo –más que en Argentina, recordemos que ella era una consultora internacional– se expande la llamada *educación nouvelle* o *classes nouvelles* que, en la búsqueda de la renovación y la experimentación tuvo un

demócrata progresista por Santa Fe, y por Guillermo Korn, diputado socialista por la Capital. Afiliada al Partido Comunista, desde su temprana juventud mostró la tenacidad que mantendría a lo largo de toda su larga vida" (Pineau, 2014, p. 12).

reverdecer muy significativo en la década del cincuenta, de la mano del *Centre International d`Études Pedagogiques* (CIEP), de Sévres, y a la Pedagogía Personalizada y Comunitaria, elaborada por el cura jesuita francés Pierre Faure (Dallabrida y Southwell, 2018). También, enuncia fuertemente su análisis como una apuesta por los fundamentos psicológicos y la psicología experimental, que fue el modo de entender la cientificidad de las ciencias de la educación (nos hemos extendido sobre esta discusión en Southwell, 2003).

Frente a la avanzada que buscaba hacer más previsible el funcionamiento escolar, siguiendo modelos altamente prescriptivos para alcanzar procesos "objetivos" y cuantificables (aquellos que se han conocido como diseños "a prueba de docentes"), Berta Perelstein cuestionó las posiciones que se focalizaban más en el aprendizaje del alumno que en la acción de la enseñanza por parte de las y los docentes (Pineau, 2014). Cabe recordar que la escisión entre producción de conocimientos y docencia ha sido uno de los más tenaces esfuerzos de las didácticas positivistas que volvieron a expresarse en las concepciones psicológicas restringidas que estaban en la base del desarrollismo tecnocrático y autoritario (Southwell, 2003). Ello representaba una continuidad con la concepción restringida de la ciencia social propia de los regímenes autoritarios. En suma, la tarea docente era pensada en un espacio de determinación donde se reunían las ideas de eficiencia y orden, a través de una propuesta tecnocrático-moralizadora, sobre la base de algunos valores "salvadores".

Contrahegemonías de una sociedad en transformación[56]

La inquietud por los vínculos intergeneracionales signó las décadas de 1960 y 1970, algo que para Sandra Carli no fue tanto un conflicto

[56] Retomo aquí sintéticamente el trabajo hecho en torno a la tesis doctoral de Santiago Zemaitis. Para un abordaje más detallado recomiendo la lectura de ese trabajo: Zemaitis, Santiago (2021). Historia de la educación sexual en la Argentina contemporánea. Discursos, agentes y experiencias en torno a un significante en disputa (1960-1997).

de generaciones sino una "crisis de generaciones" (Carli, 2019). Como ha explorado en profundidad esta autora, a partir de los sesenta se evidenciaron articulaciones entre pedagogía, sistema educativo, psicoanálisis e infancias que emergieron con nuevas miradas más atentas a lo infantil que a lo escolar, como también con visiones antiautoritarias sobre los vínculos familiares, en una familia que estaba atravesando grandes cambios. Esto significó un desplazamiento de las miradas centradas en la enseñanza hacia la subjetividad y los aprendizajes infantiles (Carli, 2019). El mundo infantil pasó a ser estudiado en clave de desarrollo por fuera de las situaciones de aprendizaje (como lo había estudiado históricamente la *paidología* de inicios de siglo XX). De este modo, las/os niñas/os pasaron de ser objeto a ser sujetos de cuidado (Fernández Pais, 2015).

Debido a los cambios en las formas de mirar a las/os niñas/os, sus experiencias y familias, así como a la centralidad de la cuestión de los lazos y los vínculos, crecieron críticas a las tradiciones autoritarias escolares y familiares que posibilitaron la emergencia y la recepción de los aportes de nuevas perspectivas que desafiaron la crianza y la educación tales como el *psicoanálisis de divulgación* impulsado por Eva Giberti y Florencio Escardó. Dicho de forma somera, difundieron una conceptualización que planteaba que, para el psicoanálisis (en su clínica y su teorización), la etapa infantil era una instancia subjetiva y subjetivante, donde en el lazo con la familia, el "sujeto-niño" era visto como efecto del lenguaje, inscripto en el orden simbólico de la cultura. Se fue posibilitando así un diálogo entre el sistema escolar y el psicoanálisis que fue interactuando con la noción de desarrollo de la sexualidad infantil y considerando a las/os niñas/os como sujetos deseantes. Así, la sexualidad excedía la maduración biológica, y su desarrollo desde el nacimiento se ejercía de múltiples maneras. Al igual que otros profesionales dedicados a la infancia por fuera de la escuela como fue el pediatra Arnaldo Rascovsky, tanto Giberti como

---

[Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias de la Educación, FaHCE]. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Escardó propugnaron "una ruptura con el modelo médico higienista rígido que había modelado el sistema educativo argentino y cuyas lógicas se habían derramado sobre la sociedad. Si bien ponían el acento en el cuidado de la salud, lo hacían habilitando las dudas y las voces de los niños, niñas y jóvenes (Fernández Pais, 2015). En el caso de la infancia, para estos años ya se consideraba que la sexualidad se encontraba presente en las conductas infantiles desde el mismo momento del nacimiento, y que esta se encontraba vinculada con la personalidad y la identidad de la infancia y debía ser abordada mediante la verdad, franqueza y responsabilidad por parte de madres y padres. Así, la curiosidad y el deseo sexual eran "normales, naturales y sanos (Cosse, 2009).

En la escena local argentina, como indagó Mariano Plotkin (2003), el psicoanálisis tuvo un lugar muy importante en el discurso público porque "estaba disponible en el mercado de ideas". Esto tuvo que ver con la llegada del saber psicoanalítico a otros públicos, que a través medios gráficos, radiales y televisivos, por parte de los "divulgadores activos", logró llegar a amplios sectores de la sociedad (Plotkin, 2003, p. 187). En otro nivel, las condiciones culturales que propiciaron entonces la difusión del psicoanálisis fueron, siguiendo a Hugo Vezzetti, la crisis de la posición tradicional de la mujer, la "psicologización" de las prácticas de la crianza y la formación del carácter y, más en general, de las funciones educativas de la familia (Vezzetti, 1999).

Eva Giberti fue una de las principales difusoras de las ideas psicoanalíticas, entre las cuales la educación sexual ocupó un lugar importante. Con su tono claro y la difusión en medios masivos, Giberti propuso una nueva mirada sobre la crianza y la sexualidad de las/os niñas/os, por lo que, "el logro de los divulgadores puede ser explicado por la combinación exitosa que realizaron entre lo tradicional y lo moderno en una sociedad que estaba tensionada por dos culturas" (Plotkin, 2003, p. 187). Sus aportes tuvieron que ver con la innovación conceptual y clínica sobre los temas de la educación de la sexualidad en la infancia y las relaciones entre padres e hijos; temas abordados

desde el psicoanálisis que la misma Giberti (que hizo algunas de sus producciones en colaboración con Escardó) se propuso popularizar. Sus intervenciones públicas fueron muy diversas; iban desde el ámbito universitario en la cátedra de Pediatría del Hospital de Niños, pasando por charlas con docentes y estudiantes en escuelas estatales y privadas, en parroquias, de forma masiva en diarios y revistas de alto consumo popular, hasta intervenciones televisivas y radiales. Pero sus intervenciones se fueron sucediendo hacia públicos mucho más amplios. Su perspectiva y difusión de ideas fue impulsando un nuevo enfoque sobre los modos de crianza, interés perseguido también por otros pioneros en el tema como Arminda Aberastury, Telma Reca, Arnaldo Rascovsky, y Mauricio Knobel (Cosse, 2009). Una de sus iniciativas fundamentales que le darían gran popularidad entre los públicos masivos de las familias, mayormente de clase media, fue la creación en 1956 de la *Escuela para padres*, formando parte de la Federación Internacional de Escuelas para Padres y Educadores, de Sèveres, Francia.[57] Para 1962, estas experiencias quedarían plasmadas en la publicación de *Escuela para padres,* tres volúmenes que alcanzaron las 30 ediciones con una suma total de 150 mil ejemplares vendidos, convirtiéndola en un éxito editorial (Plotkin, 2003) y, en 1965, de *Adolescencia y educación sexual* (con 16 ediciones). Giberti y Escardó serán recurrentemente contratados para dar cursos sobre sexualidad, familia y niñez desde diferentes organizaciones privadas. En televisión, ambos realizaron la emisión de 8 ediciones del programa *Tribunal de Mayores* emitido en la televisión pública sobre temas de sexualidad, con gran difusión. Estas emisiones se dieron durante el período presidencial de Juan Carlos Onganía (1966-1970), marcado por la fuerte censura y el autoritarismo, contexto que terminó afectando dichas intervenciones por las presiones que recibían de parte

[57] La expresión "escuela" es deudora del desarrollo psicoanalítico en las sociedades europeas en donde, como una de las estrategias de la educación sexual de los más jóvenes se constituyó por la alianza entre las familias y el psicoanálisis hacia la década de 1930, lo que Jacques Donzelot denominó "familiarismo". Donzelot, J. (2008) *La policía de las familias.* Buenos Aires. Nueva Visión.

del interventor del canal, a partir de las cuales se decidió no continuar con el ciclo. Escardó fue uno de los especialistas que más se preocupó por insistir y reclamar una educación sexual formal en las escuelas. Ejemplo de ello fue su participación como coordinador en 1960 de jornadas sobre Sexología destinadas a educadores, especialmente a profesores del nivel secundario, organizadas por la Dirección de Psicología de la provincia de Buenos Aires. Entre los aportes realizados por Escardó, mencionamos su impulso a las discusiones en torno a la coeducación y su posición contra las modalidades de colegios "monosexuales" y a favor del acceso del público femenino a lugares hasta ese momento restringidos. Vale mencionar que esta concepción sobre coeducación dejó entrever desde el origen del sistema educativo mismo cuál era el lugar de lo sexual en la escuela. Evidentemente, a mediados del siglo XX esta no era una discusión terminada.

Cambio institucional de la formación docente: profesionalización y desarrollismo en el contexto de violentación institucional

La formación docente había continuado su derrotero mayoritariamente como parte de la escolaridad secundaria en las escuelas normales. A partir de 1966, la dictadura autodenominada "Revolución Argentina" alteró esa matriz de formación a través de la modificación institucional que dispuso su pasaje a la enseñanza superior, bajo la jurisdicción de los sistemas educativos provinciales. Su primera medida fue interrumpir los estudios de magisterio que hasta ese momento se desarrollaban normalmente. Ello ocurrió, con algunas diferencias en distintas jurisdicciones, en los últimos años de la década del sesenta. Por ejemplo, en el territorio de la provincia de Buenos Aires, a partir de 1967 se dan tres procesos simultáneos en relación con la tarea de la formación de maestros: el pasaje de estos estudios del nivel secundario al nivel superior, la creación de este

nuevo nivel y la transferencia a la jurisdicción provincial de esta formación que tradicionalmente pertenecía, casi en su totalidad, a la órbita nacional. La provincia de Córdoba ya contaba con la experiencia de la mencionada Escuela Normal Superior fundada en 1941 y la del Centro Educacional Córdoba de 1967.[58] El 11 de septiembre de 1969, el Subsecretario de Educación nacional, Emilio Fermín Mignone, expuso que en lo sucesivo se implementaría un nuevo programa de formación, perfeccionamiento y actualización docente. Pero casi un año más demoró el anuncio concreto y hacia fines de 1970 se anunció el sistema alternativo que regiría para el ingreso a la carrera a partir de 1971. Así, la instauración de la nueva modalidad, el surgimiento de los Institutos de Formación Docente y la aprobación de sus nuevos curricula surgieron como procesos convergentes en los últimos momentos de la década de 1960 y comienzos de la del setenta. Finalmente, otro elemento en sintonía con el resto de las reformas residió en la provincialización de los Institutos. De hecho, su gestión recayó en las provincias y en el sector privado en concertación con la Nación.

En 1969 comenzó a implementarse una reforma general del sistema educativo, que ha sido interpretada como una iniciativa que retomaba aspectos de la de Saavedra Lamas, ya que establecía una Escuela Intermedia que planteaba opciones de salida laboral como uno de sus principales rasgos (Puiggrós, 1996). Esa reforma impulsaba nuevos objetivos para los diversos niveles, pero sin ocuparse de la organización interna de los mismos. Una de las modificaciones más significativas –aunque de cobertura relativa, porque alcanzó a pocas instituciones– fue la instalación de cargos de profesores de tiempo completo para las escuelas secundarias. La reforma general tuvo muchas resistencias y varios de sus componentes debieron ser dejados sin efecto, como la implementación de la Escuela Intermedia; entre

[58] Liliana Aguiar ha afirmado respecto a la experiencia cordobesa: “Si bien tales etapas se delimitan a partir de acontecimientos a escala nacional, un estudio comparativo de procesos locales (más precisamente referidos a la jurisdicción Córdoba) ha permitido corroborar que la periodización resulta pertinente también en este ámbito” (Aguiar, 2004, p. 16).

los aspectos de la reforma que se mantuvieron estaba la separación de la titulación de maestros de las escuelas normales y su pasaje al nivel superior y cargos docente de tiempo completo, aunque con una cantidad menor de instituciones involucradas. Las distintas ramas de la educación secundaria no sufrieron transformaciones, salvo lo que mencionábamos sobre la Escuela Normal e, igualmente, en términos de su organización y currículum los cambios fueron relativos ya que continuaron funcionando como bachilleratos de formación pedagógica.

Esta lógica se fue articulando con la tradición de formación docente que tenía, ya para ese momento, cien años de consolidación. Así, el nuevo perfil docente buscado unía formatos de selección clásicos junto con una formación que pretendía concentrarse en una neutralidad y eficiencia técnicas. Así lo expresaba el anteproyecto para la formación docente:

> [...] El sistema de selección para la carrera docente se ajustará a las siguientes normas: se elimina toda prueba de ingreso fundada en conocimientos y se la reemplaza por pruebas de madurez que evidencian la posesión de: nivel cultural adecuado, inteligencia media, personalidad armónica en el plano físico, psíquico y social, aptitudes específicas para la profesión elegida [...][59].

Sin embargo, ese principio no se llegó a efectivizar en el proyecto definitivo. De hecho, el Anexo 2 de la Resolución N.º 2321/70 estipuló que los únicos requisitos para el ingreso a la carrera de profesor/a serían el certificado de estudios medios completos y el certificado de salud. Los aspirantes también debían someterse a una prueba psicológica, pero, a diferencia del anteproyecto, solo tendría "carácter de orientación y no de selección"[60].

[59] Ministerio del Interior – Secretaría de Estado de Cultura y Educación – OSDE, Oficina Sectorial de Desarrollo (1969) *Anteproyecto de formación docente (1ª parte)*, Buenos Aires, p. 41.

[60] Resolución nº 2321/70 en Ministerio de Cultura y Educación (1970) *Institutos op. cit.:* 21.

En cuanto a la dimensión curricular de la formación docente, es necesario tener en cuenta las discusiones que se plantearon en torno al reordenamiento que supuso el Estatuto del Docente durante la década del cincuenta, la "tercerización" de las Escuelas Normales (a partir de 1967) y la aprobación de sus nuevos currícula (1968-1970) como antecedentes de la reforma que se desarrolló en 1970. Este proceso puso en evidencia una serie de nuevas concepciones acerca del alcance de la cientificidad de la reflexión pedagógica, las capacidades necesarias para el desarrollo de la tarea docente, las condiciones de trabajo, etc., cuestiones más profundas que una creación y cambio de nivel de escolarización o una modificación curricular, en tanto movía los cimientos de la organización institucional predominante hasta ese momento en relación a la formación docente, ponía en cuestión el conocimiento enciclopédico, la mirada omniabarcadora del docente, la conjunción en él de la mirada del especialista y del ejecutor cotidiano, el rol de este como punto de llegada de las reflexiones globales acerca de los fines de la educación y su indudable dimensión política. El normalismo se estaba revisando nuevamente (Southwell, 1997).

La reforma indicaba como uno de sus objetivos la profesionalización y "la capacitación profesional de los futuros docentes" (Mensaje del Subsecretario de Educación, p. 7)[61]. Con ese presupuesto se buscó, en primer lugar, aumentar la cantidad de contenidos que las y los estudiantes recibían en su formación. El mecanismo que se encontró para ello fue el pasaje de esos estudios al nivel superior para que, de este modo, "la capacitación se hiciera sobre la base de la cultura general adquirida en los niveles intermedio y medio" (Mensaje del Subsecretario de Educación, p. 7). Y del mismo modo que los diseños curriculares se fueran *aggiornando*, la actualización de las y los docentes aparecía como un problema cardinal: tenían que ser capaces

[61] Mensaje del Subsecretario de Educación Emilio Fermín Mignone del 02/10/1970, en Ministerio de Cultura y Educación (1970) *Institutos superiores de formación docente. Profesorado de nivel elemental. Serie La Reforma Educativa*, Buenos Aires, MCE: p. 7.

de responder a las demandas de la sociedad en forma inmediata. Ello implicaba que el eje debía residir en “formar un docente apto para enfrentar nuevas situaciones” (Mensaje del Subsecretario de Educación, p. 8) y para capacitarse en forma permanente. Más que un planteo novedoso, se trataba en realidad de dar respuesta a los cambios de la sociedad aplicando principios que ya se habían implementado en el resto del mundo (Ministerio del Interior, 1969, pp. 45-47;54).

Como decíamos, el pasaje a nivel terciario pretendía profesionalizar la formación por la vía de la prolongación en el tiempo (además de la culminación del nivel medio se requería de dos años de permanencia en la institución) y una mayor adecuación a las características de los Institutos de Profesorado. Se buscaba enfatizar el carácter profesional del trabajo docente al implementar una capacitación específica y habilitante en el manejo de técnicas y conocimientos instrumentales que garantizaran una labor educativa más eficaz en las escuelas. El peso simbólico más destacado de estas medidas se ponía en la pretensión de una mayor *profesionalización* para el magisterio. Sin embargo, algunos trabajos han afirmado que el cambio institucional no significó un cambio de la orientación general; “diversos indicios alentaban la hipótesis de que los egresados de los Profesorados para la Enseñanza Primaria, lejos de dominar en mayor medida las técnicas y los conocimientos instrumentales que podrían garantizar una labor más eficaz, tenían mayores dificultades de desempeño” (Braslavsky y Birgin, 1995).

El proceso no estuvo exento de conflictos. En 1970, la alternativa que reemplazaba al suprimido magisterio generó malestar en el colectivo docente, en el que confluían su rechazo a la Escuela Intermedia con la incertidumbre en torno a qué ocurriría con la formación docente. Esto se plasmó en las protestas y movilizaciones protagonizadas por los docentes entre noviembre de 1970 y junio de 1971 donde se expresaron sendos reclamos. Alfredo Bravo, en un trabajo contemporáneo al proceso y compilado por Aníbal Villaverde, se encargó de reconstruir ese proceso de lucha (Bravo, 1971) con fuertes críticas a la sostenibilidad con que esa propuesta había sido

pensada y como desdibujaba experiencias consolidades, como la de la educación técnica. Tengamos en cuenta además que en esos años comenzaba a extenderse una conciencia profesional más cercana al "profesional-trabajador/a" que al "profesional-liberal", ligada al desarrollo de posicionamiento gremiales de larga data y que también se harían evidentes poco tiempo después con la creación de la CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina) en 1973.

La Resolución N.º 2321/70 dispuso el tipo de estructura para los nuevos Institutos de Formación, así como también su plan de estudios. En relación con este último, una de las principales innovaciones residía en la instauración de un sistema de residencia (referido a un tiempo prolongado de inserción en la práctica) como un requisito indispensable para la obtención del título de docente. Mediante ella, el o la estudiante debía insertarse durante un cuatrimestre en un establecimiento escolar a turno completo realizando diversas tareas. Además, el plan de estudios comprendía la aprobación de doce materias obligatorias y cinco optativas. De esa forma, se argumentaba que uno de los beneficios del nuevo sistema estaba determinado por el rol activo que el o la estudiante podía desarrollar dentro de él, al poder crear su propia estrategia de estudios a partir de esas materias optativas circunscriptas.

También en materia docente (y en coincidencia con lo que ocurría en el resto del sistema educativo) la flexibilidad se expresaba en dos vertientes: en primer término, para el o la estudiante en tanto el nuevo plan de estudios estimulaba su creatividad al incorporarse materias optativas y, en segundo lugar, la flexibilidad de los institutos en los cuales se desarrollaba la formación docente. Esto sería así porque se preveía que "cada instituto adopte la estructura más adecuada para su funcionamiento existente" (Resolución N.º 2321/70 p. 9). En el mismo sentido, los nuevos Institutos de Formación Docente debían adecuarse a las exigencias de "las necesidades zonales, los requerimientos comunitarios, las necesidades reales

del sistema”[62], planteando nuevas autorizaciones de la escolarización con relación a su “adaptabilidad” al entorno que se constituirían en hegemónicas durante la dictadura militar que se instalaría a partir de 1976. Ahora las viejas escuelas normales debían albergar a los nuevos Institutos de Formación, la formación docente para más de un nivel, así como la de las modalidades técnicas, de especialización y supervisión (Ministerio del Interior, 1969, p. 52).

Pedagogías y disputas por la hegemonía: la potencia del desacuerdo

En la segunda mitad del siglo XX el nivel secundario vio incrementada la cantidad de instituciones y alumna/os matriculada/os. Sin embargo, otro fenómeno va a acompañar esa cobertura, fundamentalmente a partir de 1960: la deserción o la expulsión de quienes no transitaran exitosamente ese modelo escolar. No es que se tratara de un fenómeno nuevo, ya que la deserción existió desde el comienzo mismo del modelo. Recordemos que Tedesco (1986) destacaba que ya para el período 1886-1891 el porcentaje de desgranamiento en los colegios nacionales fue del 68%; pero en el siglo XIX y comienzos del XX –orientado por modelos meritocráticos, sin que las ciencias sociales hubieran mostrado la gran influencia de la pertenencia de clase sobre el éxito escolar y el sesgo de clase del formato escolar– la deserción no constituía una preocupación como sí lo fue a partir de la segunda mitad del siglo XX. Ello da cuenta de la existencia de otra función social asignada a la escuela. Esta observación vuelve a enfatizar que son las políticas estatales (por ejemplo, la medición y el seguimiento estadístico) las que problematizan y transforman las trayectorias desiguales “en algo acerca de lo que era posible estar preocupado” (Hunter, 1998, p. 138).

[62] IV Reunión Nacional de Ministros de Educación, Santa Fe, 13 de mayo de 1970, artículo 3°.

Durante la presidencia de Arturo Frondizi (1958-1962) se produjo la expansión de la enseñanza media de dependencia provincial, en especial de la modalidad comercial, y se crearon también Inspecciones Regionales de Enseñanza Media y de Enseñanza Técnica. En el ámbito de las Escuelas Nacionales de Educación Técnica se aprobó un plan de estudios que incluía un primer año de orientación, al cual seguía un ciclo de oficios o uno de técnicos, lo que implicaba la elección de especialidad. A partir de 1962 el plan de estudios quedó estructurado en tres años del Ciclo Básico y tres de Ciclo Técnico o Superior. Las modificaciones y el apoyo impulsados en la educación técnica fueron generando un encapsulamiento y cierto derrotero diferenciado de esa modalidad respecto de las otras, iniciando un camino de autonomización y hasta desarrollo corporativo que la iría desencontrando crecientemente con las otras modalidades.

Nos encontramos así con un panorama en el que la cobertura de la escuela media había crecido, aunque también las tasas de deserción eran altísimas. Siguiendo el análisis estadístico de Giuliodori y otros, la tasa de acceso mostraba una tendencia creciente a lo largo del período 1950-1992. Si se relacionan las tasas de acceso y deserción se tiene que, en los últimos años de la década del ochenta, aproximadamente dos tercios de la población que estaba en condiciones de acceder a estudios de nivel medio los iniciaba, pero poco más del 40% de esas personas los concluía, mientras que en la década del cincuenta ingresaba un 40% y se graduaba alrededor del 60%. Ese trabajo también destacó que se observaba un comportamiento curioso de la tasa de deserción, ya que en los primeros quinquenios del período analizado (1950-55 hasta 1961-65) disminuyó en forma sostenida desde algo menos del 50% hasta cerca del 30%, y luego inició una tendencia ascendente para llegar, a principios de los años noventa, a superar el nivel que exhibía al comienzo de los cincuenta (Giuliodori y otros, 2004).

El sistema de educación secundaria que había sido concebido desde mediados del siglo XIX alcanzó una gran expansión al promediar el siglo XX. Los análisis, diagnósticos y propuestas de solución

se reorganizaron en torno a una serie de nociones estructurales: la cobertura, la deserción, el desgranamiento, la sobreedad. A partir de esos años, se produjo una sociologización del discurso de las políticas educativas que resultó predominante por sobre la reflexión pedagógica. Esto que ocurrió en relación con las políticas para el nivel secundario, tuvo su correlato en la transformación que se operó en las carreras de Ciencias de la Educación y en las políticas educativas, una creciente sociologización del campo, una menor incidencia de la pedagogía o el acento que esta asumió en torno a saberes provenientes de la psicología.

La preocupación por la educación fue central en el modelo desarrollista hegemónico, que veía el problema de seguridad ciudadana e institucional que la pobreza representaba. Cobraron importancia diversas propuestas como la de "educación permanente", "extensionismo agrícola", "formación de líderes" y otras que, sostenidas por la teoría del capital humano, reconocían la importancia de educación en beneficio del desarrollo capitalista.

Las décadas del sesenta y setenta marcaron, así, una serie de nuevas expresiones: la comprensión del desarrollismo pedagógico, a veces entendido como un epifenómeno de la economía, al que se accedía a través de la planificación. Fueron quedando en un segundo plano, aquellos que buscaban desarrollar el espíritu del educando o del sujeto pueblo, y cuya vinculación con el desarrollismo se había dado a través de experiencias transformadoras influidas por la obra del educador brasileño Paulo Freire y la teorización desescolarista. Dicho de otro modo, quienes se apropiaban de las prescripciones (fundamentalmente externas) para alcanzar el modelo de desarrollo, por un lado y, por otro, quienes planteaban el análisis a través de la categoría de dependencia y se preocupaban por la inclusión de los distintos sectores sociales y la superación del modelo societal. La primera de esas tendencias hegemonizó el terreno de las políticas educacionales mientras la segunda fue alcanzando importante predicamento en los ámbitos académicos y en las alternativas

pedagógicas que le dieron gran envergadura al debate educacional de la segunda mitad del siglo XX.

Quisiera señalar dos aspectos, como notas centrales de la tendencia de esa nueva etapa: por un lado, se afianzaba una diferenciación del campo educativo y de la producción de conocimientos, inclusive el conocimiento sobre educación. Por otro, la Pedagogía como cuerpo de saberes educativos, va pasando de la tendencia de corte filosófico-especulativo que había afianzado durante el auge del espiritualismo, hacia una mirada más centrada en la experimentación, la secuenciación, observación y medición de los procesos educacionales que vinculaba a la enseñanza con una serie de aprendizajes instrumentales.

Conclusiones

En este capítulo hemos buscado presentar cómo, luego de la intensa y extensa experiencia escolarizadora del siglo XIX y comienzos del XX, el sistema educativo argentino se había consolidado en torno a una estructuración hegemónica. Sin embargo, se siguieron produciendo disputas hegemónicas que trasladaron hacia adentro del sistema escolar, a su cotidianeidad, las discusiones sobre sus funciones, destinatarios, enseñanza, lecturas, etc. Positivistas, nacionalistas y espiritualistas, normalizadores, reformistas, escolanovistas, conservadores, nacionalistas y otras expresiones que son siempre difíciles de encasillar, discutieron dentro de un sistema con coordenadas ya definidas y que presentaba resultados destacables y también insuficiencias.

En ese marco, lo inconcluso de algunas promesas del desarrollo educativo de la transición entre los siglos XIX y XX, puso al sector docente frente a una serie de nuevos desafíos y abrió la posibilidad de revisión de los modelos preexistentes y los sentidos y condiciones de su trabajo. En las primeras décadas del siglo se hizo evidente la debilidad del sistema institucional, por factores internos y externos,

para incluir a toda la población en su conjunto; a partir de allí, se fueron ensayando nuevas formas de articulación entre sociedad, trabajadores educacionales y Estado.

En el período también se produjo una apertura de nuevas fuentes de conocimiento ligadas a nuevas sensibilidades como expresión de las insuficiencias mostradas por el modelo racionalista. Una pedagogía que buscaba desarrollar renovadas formas de aprehensión, sin abandonar su tradicional función moral que buscaba refundar su legitimidad entre los distintos actores de la cotidianidad escolar. En ese contexto, los contenidos y significados inherentes de los discursos y representaciones pujaron por definir qué era la nación, la cultura, la política y cuál era el rol que la escolaridad debía jugar en torno a ellos. En ese marco, se desarrollaron muchas experiencias desplegadas por educadores (iniciativas colectivas o individuales) a lo largo y ancho del país, para tensionar las inclusiones y exclusiones que producía cotidianamente la dinámica escolar. Ello estuvo influido por el impacto que tuvo entrar en diálogo con las artes, saberes y prácticas populares por parte de esas y esos docentes que luego de una formación bajo un paradigma liberal, eurocéntrico selectivo y jerarquizante, fueron entrando en relación con otras nociones y produciendo nuevas y tensionadas perspectivas. Había un valor transgresivo en el plano político en ese intento de apropiación de los valores del otro, apropiación que siempre se produce desde la experiencia de la propia formación y que constituye un diálogo dinámico y cambiante que va constituyendo formas de interpelación más o menos efectivas. Ese valor transgresivo estuvo presente tanto en la escuela que buscó torcer hábitos, como también en las prácticas populares que exploraron e hicieron uso de los saberes y prácticas socialmente legitimadas para el desarrollo de diversos mecanismos de producción y jerarquización social. Adentrarse en la mirada sobre el canon estético, como hemos propuesto aquí, requirió detenerse, al menos, en ambos componentes: la reincorporación de "lo nacional" localizado en algún lugar marginalizado, lo "propio" comprendido sobre nuevos componentes, alterando de alguna manera las

"subalternidades" conocidas, pero también reconociendo la permanencia de la normatividad, la selectividad y la jerarquización.

El modelamiento discursivo de los cuerpos y sus pasiones ha sido una constante de los sistemas escolares. Ha habido en ellos una política de la estética, es decir, unos efectos de reconfiguración del tejido de la experiencia común producidos por las prácticas y las formas de visibilidad. Asimismo, ha habido una estética de la política, es decir, una configuración de los datos sensibles (lo bello, lo deseable, lo correcto, lo civilizado, lo moderno) como matriz de subjetivación política. La formación estética se convirtió así en un mirador de las tensiones planteadas en el trabajo docente, como un efecto contingente e históricamente variable, una amalgama de tensiones e influencias múltiples. Este conjunto de elementos tuvo especial presencia en la renovación pedagógica del período analizado, impulsando nuevos ideales de ciudadanía, moralidad y renovadas estéticas, formas sensibles de representación del mundo que pugnaban por volverse hegemónicas en el período. La formación del carácter pasó a metaforizar la formación sensible que se alentaba y por lo tanto también se transformó en un terreno de disputa.

Entre las décadas de 1920 y 1960 se producirá el despliegue de alternativas y concepciones renovadoras producidas a partir de las insuficiencias que mostraban las instituciones generadas en el siglo anterior y la crisis social que se hacía evidente en amplios sectores, en particular en niñas, niños y jóvenes de sectores populares. También esa producción de experiencias renovadoras estuvo inspirada en la revisión que implicaba el retroceso de la ciencia positivista y en las explicaciones y recomendaciones que generaba la biología y la higiene como paradigma conceptual de la época. En ese marco, cobró especial fuerza el cuestionamiento a las perspectivas desarrolladas hacia lo femenino, fundamentalmente la separación en escuelas para hombres y mujeres, la persistente propuesta de la coeducación y un lugar más jerarquizado para las educadoras y alumnas.

Desde distintos lugares ideológicos e institucionales se fueron cuestionando, revisando y reorientando los modelos meritocráticos

y los circuitos compartimentados sobre los que paulatinamente las ciencias sociales fueron mostrado la gran influencia de la pertenencia de clase sobre el desempeño y el sesgo de clase del formato escolar, por lo que aspectos que antes no habían sido conceptualizados como problema pasaron a serlo, constituyéndose en preocupaciones frente a las características que antes era entendidas como consecuencia, incluso naturalizada, de una dinámica como parte de las capacidades y los desempeños individuales. Ello fue dando cuenta de un mayor involucramiento de las políticas estatales para torcer las sobredeterminaciones sociales que la escuela contribuía a consolidar.

Todo este trabajo de revisión, renovación y expansión fue llenando de nuevos contenidos el concepto de educación popular, por ejemplo, ligado a la noción de libertad en relación con la enseñanza o la expansión matricular que posibilitara un acceso a amplios sectores de la población. Docentes socialistas, comunistas, anarquistas, demócrata-progresistas, radicales, demócrata-cristianos, peronistas, desarrollistas, etc., disputaban por ponerle otros sentidos, simbólicos y materiales, a la distribución cultural que la escuela ejercía. Se estaba proponiendo otra forma de pensar a los sujetos en el proceso educativo, poniendo en discusión la configuración adultocéntrica que el sistema había adquirido en el siglo XIX. Como hemos venido buscando argumentar, las tendencias que se produjeron dentro del sistema educativo no están mecánicamente “traccionadas” por los fenómenos políticos más globales, aunque, por supuesto, dialogaban con ellos de modos diversos. El activismo pedagógico, difundido en la base del sistema, penetró como una suerte de “sentido común” del magisterio normal.

Así, el discurso que había configurado a la docencia en su origen en torno a las nociones de abnegación, sacrificio, vocación y entrega tuvo en este período significativas luchas para desprenderse de esas nociones naturalizadas, para deslizarse en un sentido de la revisión y cambio de las condiciones laborales, sus derechos, el crecimiento en la carrera, la progresión escalafonaria. También las guías

e instrucciones para los docentes y minuciosísimas planificaciones empezaron a conformar una "industria" de la educación que ha sido perdurable. El control ideológico y la utilización de nuevas tecnologías como garantía de modernización se articularon con una noción de "profesionalidad" entendida como eficiencia y vocación, creencias ético-religiosas, eficacia técnica y la adhesión al régimen. De este modo, la formación necesaria para el docente se concentraba en las particularidades metodológicas de su rol, la comunicación con los alumnos, pero ya no eran igualmente necesarios los conocimientos generales que orientaban las prácticas pedagógicas.

Así, a lo largo del siglo XX, se fueron introduciendo elementos nuevos en la producción de un lazo político y social que fue configurando la profesión docente, lo que produjo marcas culturales importantes. La estrategia educativa para la sociedad de masas requirió predominantemente acciones escolarizadas o no escolarizadas paralelas, solidarias con el accionar en el sistema educativo tradicional. Ello posibilitó una serie de políticas activas que posibilitaron el acceso, pero fundamentalmente la permanencia y graduación de sectores sociales que no habían sido la población-objeto para la que se habría pensado el sistema escolar central.

Sociedad de masas, transformación de la configuración política (que es –por definición– tumultuosa en tanto irrumpe aquello que no la representaba) y la puesta en escena de lo que había permanecido oculto, subalternizado, lo que pujaba para alcanzar canales organizativos e institucionales. La pregunta sobre qué hacer con las masas recorre todo el período y frente a ella se desarrollaron opciones muy distintas y contrapuestas que pusieron a la educación desafíos, concepciones y pautas de trabajo muy diferentes.

Bibliografía

Abramowski, Ana (2018). Penetrar en las almas. Notas sobre la voz magisterial. En Pineau P., Serra S. y Southwell M. (editores) *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna,* Buenos Aires: Biblos.

Aguiar de Zapiola, Liliana (2004). La formación de maestros en contextos de reformas. Procesos histórico-políticos en la jurisdicción Córdoba. *Revista Estudios* Nro. 15, CEA-UNC, Córdoba.

Alvarado, Mariana (2016). El Alegato de Florencia Fossatti: claves para una historia de las ideas pedagógicas desde una epistemología feminista. *Anuario de Historia de la Educación*, Vol. 17 N.º 2, Buenos Aires.

Anapios, Luciana (2011). Una promesa de folletos. El rol de la prensa en el movimiento anarquista en la Argentina (1890-1930). *A contracorriente. Una revista de historia social y literatura en América Latina*. Vol. 8, N.º 2.

Arata, Nicolás y Mariño, Marcelo (2013). *La educación en la Argentina. Una historia en doce lecciones*, Buenos Aires: Novedades Educativas.

Ascolani, Adrián (2019). La huelga de profesores en las escuelas normales: los directores, entre la adhesión y la denuncia (Santa Fe, Argentina, 1921). *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, Vol. 12, N.º 3.

Ascolani, Adrián (1998). ¿Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas? Dilemas y prácticas del gremialismo docente en Argentina (1916/1943). *Anuario de Historia de la Educación*, Nro. 2, Buenos Aires.

Azurmendi de Blanco, Mirta (2010). El normalismo en Catamarca. En Armado Raúl Bazán y Luis Navarro Santa Ana (coords). *Historia y geografía de Catamarca: homenaje bicentenario de Mayo,* Catamarca: Sarquís.

Barrancos, Dora (2007). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos,* Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Barrancos, Dora (2008). *Mujeres, entre la casa y la plaza,* Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Barrancos, Dora; Guy Donna y Valobra Adriana (coord.). (2014) *Moralidades y comportamiento sexuales. Argentina (1880-2011),* Buenos Aires: Biblos.

Becerra, Marina, (2016). Un prisma original: educación, género, amor y ciudadanía en Herminia Brumana*. Anuario de Historia de la Educación* Vol. 17, Nro. 2. Buenos Aires.

Benjamin, Walter (1936/1991). *El narrador*. Traducción de Roberto Blatt. Madrid: Editorial Taurus.

Bentivegna, Diego (2011 *El poder de la letra. Literatura y domesticación en la Argentina,* La Plata: UNIPE.

Bernetti, Jorge y Puiggrós Adriana (1993). Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955), *Historia de la Educación en la Argentina*, Tomo V, Buenos Aires: Galerna.

Billorou, María José (2015). Mujeres que trabajan. Las maestras pampeanas en la primera mitad del siglo XX. *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, N.º XII, Santa Rosa, La Pampa.

Birgin, Alejandra (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego,* Buenos Aires: Editorial Troquel.

Blache, Martha (1992). Folklore y nacionalismo en la argentina: su vinculación de origen y su desvinculación actual. En *Revista Runa* Vol. XX, 1992. Buenos Aires.

Blumenberg, Hans (1986). *The legitimacy of the Modern Age,* Cambridge: Cambridge University Press.

Bordagaray, María Eugenia (2016). La dimensión biográfica en la configuración de los colectivos libertarios en Argentina. Revista *Izquierdas*, Nro. 27, Universidad de Santiago de Chile.

Bravo, Alfredo (1971). La escuela intermedia en la accidentada evolución de la reforma educativa. En Villaverde, Aníbal (Comp.) *La Escuela Intermedia, en debate*, Buenos Aires: Ed. Humanitas

Braslavsky, Cecilia y Birgin Alejandra (1995). ¿Quiénes enseñan hoy en la Argentina? En G. Tiramonti, C. Braslavsky y D. Filmus (comps.), *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*, Buenos Aires: Tesis Grupo Editorial Norma.

Brumana, Herminia (1932). *Tizas de colores*, Buenos Aires: Ed. J. Rosso.

Brumana Herminia (1958). Soy más Argentina. En *Obras Completas,* Buenos Aires: Edit. Claridad.

Caldo, Paula (2014), La mujer que habita en la maestra. Sensibilidad, estética, prescripciones estatales y prácticas de consumo. En Pablo Pineau (dir.), *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, Buenos Aires, Teseo.

Camarero, Hernán (2007). *A la conquista de la clase obrera. Los comunistas y el mundo del trabajo en la Argentina, 1920-1935*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Carli, Sandra (1991). Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación. En

Puiggrós Adriana, (dir.) *La Historia de la Educación Argentina. Sociedad civil y estado,* Tomo II, Buenos Aires: Galerna.

Carli, Sandra (2019). Infancia. En Fiorucci, F. y Bustamante Vismara, J. *Conceptos claves en la historia de la educación argentina.* Buenos Aires. UNIPE.

Catani, Denise y Camara Barros, Ma. Helena (1997). *Educação em Revista. A Imprenta Periódica e a História da Educação*, Sao Paulo: Escrituras Históricas.

Caruso, Marcelo (2001). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.

Chavarría, J. M. (1947). *La Escuela Normal y la cultura argentina*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.

Cosse, Isabella (2006). *Estigmas de nacimiento. Peronismo y orden familiar 1946-1955*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica

Cosse, Isabella (2006). *Estigmas de nacimiento. Peronismo y orden familiar 1946-1955*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica

Cosse, Isabella (2009). Progenitores y adolescentes en la encrucijada de los cambios de los años sesenta. La mirada de Eva Giberti. *Revista Escuela de Historia*, (7), pp. 233-266.

Cossettini, Olga (1940). *El niño y la Expresión*, Ministerio de Instrucción Pública de Santa Fe.

Cuccuza H. Rubén y Pineau, Pablo (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*, Buenos Aires: Miño y Dávila

Dallabrida, Norberto y Southwell, Myriam (2018). Apresentaçao do dossiê: "Estudos sobre o ensino secundário no cone sul nos anos 1950 e 1960". *História da Educaçao*, 22 (55).

Donald, James (1992). *Sentimental education: Schooling, popular culture and the regulation of liberty,* London: Verso

Donzelot, Jacques (2008). *La policía de las familias.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Dotti, Jorge (2000). Saúl Taborda: filía comunitarista versus estatalismo schmittiano. En Dotti, J. E., Carl Schmitt en Argentina, Rosario: Homo Sapiens.

Dussel, Inés (1997). *Currículum, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media*. Buenos Aires: CBC-UBA-FLACSO.

Escolano Benito, Agustín (2008). La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela. *Espacios en Blanco. Revista de Educación,* Vol. 18, Tandil.

Escude, Carlos (1990). *El fracaso del proyecto argentino.* Buenos Aires: Tesis.

Fernández Pais, M. (2015). Apuntes en torno a la renovación de la educación inicial a mediados del siglo XX. *Archivos de Ciencias de la Educación*, N.º 9, FaHCE, UNLP, La Plata

Fletcher, Lea (1987). *Una mujer llamada Herminia*, Buenos Aires: Catálogos.

Frechtel, Ignacio (2017). La reforma de los programas del Consejo Nacional de Educación en el año 1936: sujetos y políticas educativas en debate. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Frechtel, Ignacio (2018). El maestro como sujeto de la renovación escolar en la reforma de los programas de 1936: crear consensos, formar una comunidad emocional. En Pineau, Pablo; Serra, S. y Southwell, Myriam (editores) *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna,* Buenos Aires: Biblos.

Funes, Patricia (1999). Letras nacionales nacidas en vientre de leona. Literatura y nación en Argentina y Uruguay, 1910-1930. En: *Estudios Sociales. Revista Universitaria Semestral*, Nro. 17, Segundo semestre.

Funes, Patricia (2006). *Salvar la Nación. Intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos,* Buenos Aires: Prometeo.

Galak E. y Orbuch I. (2021) *Políticas de la imagen y de la imaginación en el peronismo: La radioenseñanza y la cinematografía escolar como dispositivos pedagógicos para una Nueva Argentina,* Buenos Aires: Biblos.

Gallart, Ma. Antonia (1984). La evolución de la educación secundaria 1916-1970: (II) El crecimiento cuantitativo de la matrícula y su impacto en la fuerza de trabajo. *Revista C.I.A.S.*, XXXIII 331.

Gallart, Ma. Antonia. (2006). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: Editorial Stella/La Crujía.

García Hervás I., Guevara J., Aisenstein Á. (2020). ¿Puericultoras, técnicas o profesionales especializadas? Un análisis histórico de la formación docente para la educación infantil en Argentina a partir de sus planes de estudio. *Anuario de Historia de la Educación* Vol. 21, N.º1, Buenos Aires.

Gené Marcela, (2005). *Un mundo feliz. Imágenes de los trabajadores en el primer peronismo 1946-1955.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Giuliodori, R.; Giuliodori, M. A. y González M. (2004). La deserción en el nivel medio de la educación en la República Argentina. Cálculo de tasas de abandono e identificación de algunos factores que se le asocian. *Revista de Economía y Estadística*, vol. XLII, Instituto de Economía y Finanzas, Universidad Nacional de Córdoba.

Gutiérrez, Talía (2007). *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana (1897-1955)*, Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Gutiérrez, Talía (2007). *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana (1897-1955)*, Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Gvirtz, Silvina (1991). *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955),* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Gvirtz, Silvina (1999). La politización de los contenidos escolares y la respuesta de los docentes primarios en los primeros y la respuesta de los docentes primarios en los primeros gobiernos de Perón - Argentina 1949-1955. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 10 (1).

Halperin Donghi, Tulio (1994). *Argentina en el callejón,* Buenos Aires: Ariel.

Hunter, Ian (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares.

Hobsbawm Eric (1998) *Historia del siglo XX,* Buenos Aires: Crítica.

Iglesias Andrea (2012) Interpelando al Magisterio. Un análisis desde El Monitor de la Educación Común (1943-1949), *Propuesta Educativa* Número 38, Año 21. Noviembre de 2012 . Vol. 2, pp. 93 - 100.

Iglesias, M. (2017). Plan Rothe: La consolidación del ciclo básico para la escuela media argentina a través de los discursos e historias profesionales de la burocracia educativa (1941-1946). Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Ingenieros, José (1921) Editorial en Revista *La Obra* Nro.1. Buenos Aires.

Lionetti L. y Castillo S. (comp.) (2014) *Aportes para una historia regional de la educación: Las instituciones, el magisterio y los discursos en el proceso de escolarización pampeano (1900-1960)*, Santa Rosa: EdUNLPam.

Linares, Ma. Cristina (2012). Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura: *El nene* (1895-1956). En Cucuzza, H. Rubén y Spregelburd, R. Paula (Dir.). *Historia de la lectura en Argentina: de catecismo colonial a las netbooks estatales.* Buenos Aires. Editoras del Calderón.

Mantovani Juan (1930). *La educación y sus tres problemas*. Buenos Aires: Edit. El Ateneo.

Mantovani Juan (1933). *La escuela normal y su misión de cultura*. Buenos Aires: Min. de Just e Inst Pública.

Mantovani Juan (1934). *Proyecto de reformas a los planes de estudio de la enseñanza media*. Buenos Aires: Min. de Just e Inst Pública.

Mantovani Juan (1937). *La enseñanza técnica industrial*. Buenos Aires: Min. De Just e Inst Pública.

Mantovani Juan (1947). *Ciencia y conciencia de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.

Marechal, Leopoldo (1928). Ideas sobre el alcance de la educación estética en la escuela primaria. *El Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, año 47, n.º 667.

Mercante, Víctor (1930). *Charlas pedagógicas* 1890-1920. Buenos Aires, Gleizer editor.

Ministerio de Educación (1948) *"El Gral. Perón habla al Magisterio"*. Discurso del 19 de diciembre de 1947 pronunciado por Perón en la Casa de Gobierno ante los inspectores y docentes de todo el país. Vol. 67, folios 897-900.

Ministerio de Educación (1950) *Cuadernos para el maestro argentino. Perón con los maestros.* Buenos Aires: Ministerio de educación. Dirección General de Enseñanza Primaria.

Mira López, Lola y Homar de Aller, Armida (1970). *Educación prescolar*, Buenos Aires: Troquel.

Natale, José (1926). Encuesta escolar sobre el cinematógrafo. *El Monitor de la Educación* N.º 638.

Nelson. Ernesto (1934). Informe de Plan de Reforma, Buenos Aires. Min. de Just. e Inst. Pública.

Ortiz de Montoya, Celia (1940). Significación de la extinguida Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná y su influjo en la cultura del Litoral. *Revista Universidad,* Nº 6.

Ortiz de Montoya, Celia (1960). La Educación Nacional Desde El Ochenta A Nuestros Días. Educación 1. Revista de la Fac. de Cs. de la Educación. UNL, Paraná.

Panella, Claudio (2003) Una aproximación a la enseñanza secundaria durante los primeros gobiernos peronistas (1946-1955). *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, Nro.3.

Perazza. Roxana (2013). El estatuto docente en los márgenes de la política pública. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Petitti, Eva M. (2013). Política y educación en la Provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo: reestructuración institucional e incorporación de nuevos actores (1946-1952). *Espacios en Blanco*, núm. 23, pp. 241-273

Pineau, Pablo (1999). Renovación, represión, cooptación. Las estrategias de la Reforma. Fresco-Noble (Provincia de Buenos Aires, en Ascolani, Adrián (comp.): *La Educación Argentina. Estudios de Historia*. Rosario: Ediciones del Arca.

Pineau, Pablo (2014). Estudio preliminar a la reedición del libro *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual* de Berta P De Braslavsky, La Plata: UNIPE

Pineau P., Serra S. y Southwell M. (edit.) (2018). *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna,* Buenos Aires: Biblos.

Plotkin, Mariano (2003). *Freud en las Pampas,* Buenos Aires: Sudamericana.

Puiggrós, Adriana (1990). *La Historia de la Educación Argentina. Sujetos, Disciplina y Currículum (1885-1916)* Tomo I. Galerna, Buenos Aires.

Puiggrós. Adriana, (1992). *La Historia de la Educación Argentina. Escuela, democracia y orden (1916-1943)* Tomo III, Buenos Aires: Galerna.

Puiggrós, Adriana (1996). *¿Qué paso en la educación argentina? De la Colonia al Menemismo*. Kapelusz. Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana (1997). (dir.). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Galerna. Buenos Aires.

Pulfer, Darío (2010). "Rojas: educación y cuestión nacional en el centenario" introducción a la reedición de *La Restauración Nacionalista,* La Plata, UNIPE: editorial universitaria.

Queirolo, Graciela (2010). "Herminia C. Brumana. La maternidad social a través del magisterio y de la escritura", en Adriana Valobra (ed.), Mujeres en espacios bonaerenses, La Plata: EDULP.

Quino (2004). *Mafalda* 10, Buenos Aires: Edic. de la Flor.

Quiroga, Horacio (2007). *Cine y literatura.* Buenos Aires: Losada.

Ramos, Juan P. y Córdoba, Pablo, (1921). *Folklore Argentina. Instrucciones a los maestros*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

Rancière, Jacques (2011). *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética,* Barcelona, Herder.

Rezzano José (1921). "La organización del trabajo escolar de acuerdo con nuevos principios". Revista *La obra*, Año I, n.º 12.

Roitenburd Silvia (1997). La Escuela Normal Superior de Córdoba: la transformación educativa desde un proyecto disruptivo 1914-1947. Revista *Propuesta Educativa*, Nro. 17, Buenos Aires: FLACSO.

Rojas, Ricardo (1922). *La Restauración Nacionalista. Informe so,* Buenos Aires: Edic. de la Facultad.

Romero Luis A. (2001). La argentina entre las guerras mundiales: dos proyectos en conflicto. *Saber y tiempo*, Vol.11, Buenos Aires.

Sarlo, Beatriz (1998). *La máquina cultural. Maestros, traductores, vanguardistas*. Buenos Aires: Ariel.

Scharagrodsky Pablo (2019). Los espacios recreativos a principios del siglo XX en la capital argentina. Problemas, tensiones y pugnas sobre los múltiples sentidos de la diferencia sexual, *Paedagogica Histórica*, 55:1.

Serra, Juan C. (2004). *El campo de la capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional.* Buenos Aires: FLACSO - Miño y Dávila.

Serra, M. Silvia, Fattore, Natalia, Caldo, Paula y Diaz Javiera (2004). "Articulaciones entre cine y educación en la experiencia de la Escuela Serena de Rosario (1935-1950)", Jornadas de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Buenos Aires.

Serra, M. Silvia (2008). *Cine, escuela y discurso pedagógico. Inflexiones históricas de una relación.* Tesis de doctorado. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 16 de diciembre de 2008.

Serra, M. Silvia (2011). *Cine, escuela y discurso pedagógico: articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX*, Buenos Aires: Teseo.

Serra, M. Silvia y Southwell, Myriam (2009). "Pedagogía, moral y cultura popular: la escuela argentina frente al cine en las primeras décadas del siglo XX" en *Domínios da Imagem*, Año II, Nro. 4.

Somoza Rodríguez, Miguel (2006). *Educación y política en Argentina (1946-1955),* Edit. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Southwell, Myriam (2003). *Psicología Experimental y Ciencias de la Educación,* LA Plata: EDULP.

Southwell, Myriam (2011). Lo social como interpelación a la pedagogía: mujeres educadoras en disputa con sus épocas. *Pedagogía Social y educación popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación,* La Plata: Cuadernos de trabajo 2, Ediciones UNIPE

Southwell, Myriam (2018). Formato, pedagogías y planeamiento para la secundaria en Argentina: notas sobresalientes del siglo XX. *Historia da Educaçion*, vol. 22, n. 55.

Southwell, Myriam (2020). *Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo,* Buenos Aires: INFoD

Suriano, Juan (2004). *La cuestión social en la Argentina (1870-1943),* Buenos Aires: La Colmena.

Taborda Saúl (1921). "Casa del Estudiante en La Plata. Proyecto y exposición de motivos", *Revista de Filosofía, Cultura, Ciencias, Educación*, 7, pp. 121-129.

Taborda, Saúl (1933). *La crisis espiritual y el ideario argentino"* Conferencia, Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral.

Taborda, Saúl (1951). *Investigaciones Pedagógicas,* Tomo II, Córdoba: Ateneo Filosófico de Córdoba,

Tedesco, Juan Carlos (1980). La educación argentina entre 1930 y 1955. En *Primera Historia Integral.* Buenos Aires: CEAL.

Tedesco, Juan Carlos (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Buenos Aires: Edic. Solar.

Terán, Oscar (2004). *Ideas en el siglo. Intelectuales y cultura en el siglo XX latinoamericano,* Buenos Aires: Siglo XXI-Fundación OSDE.

Torre, Juan C. y Pastoriza, E. (2002). La democratización del bienestar. En Torre, J. C. (comp.), *Los años peronistas (1946-1955)*, Buenos Aires: Sudamericana

Travadelo, Delia A. (1997). *Luz Vieira Mendez. La pasión de educar*, Ed. Amsafe, Argentina.

Troncoso, Ana (2010). El magisterio y la experiencia del espacio. La meseta norte chubutense (1930-1970). *Cuadernos Interculturales*, vol. 8, n.º 14, Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar

Tyack, David y Cuban, Larry (2000). *En busca de la Utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas.* México: Fondo de Cultura Económica.

Vezzetti, H. (1999). "Las promesas del psicoanálisis en la cultura de masas" (Tomo 3). En Devoto, F. & Madero, M. (eds.) *Historia de la vida privada en la Argentina.* Vols. 1-3. Buenos Aires: Taurus.

Vincent, G., Lahire, B. e Thin, D. (1994). Sur l'histoire e la théorie de la forme scolaire. En

Vincent, Guy (dir.). *L'éducation prisionnie re de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés indsutrielles.* Lyon: Presses Universitaires de Lyon

Vera Peñaloza, Rosario (1915). *Estudio comparativo de los sistemas Montessori y Fröebeliano* Buenos Aires, Sociedad Nacional de Kindergarten, 1915.

Vera Peñaloza, Rosario, (1936). El *Kindergarten en la Argentina, Didáctica Froebeliana*, Buenos Aires: Instituto Félix Bernasconi.

Vera Peñaloza, Rosario (1940). "Los artífices de la cultura nacional argentina", *Revista El monitor de la educación común.*

Walkerdine, Valerie (1995). Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: La inserción de Piaget en la educación temprana. En Larrosa, J. *Escuela, Poder y Subjetivación.* Madrid: de La Piqueta.

Welti, Elisa (2011). "El profesorado de dibujo en la escuela normal n.º 2 (Rosario, 1935 – 1949): una escuela de "formación estética

para el futuro niño argentino", *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, UNR, Rosario.

Zanatta, Loris (1996). *Del Estado Liberal a la Nación Católica. Iglesia y ejército en los orígenes del peronismo. 1930-1943.* Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Ziperovich, Rosa W. de (1992). Memoria de una educadora: experiencias alternativas en la provincia de Santa Fe durante los últimos años de la década del 10, la del 20 y primeros años de 1930. En: Puiggrós, A. (dir.), *Escuela, Democracia y Orden*. Buenos Aires, Galerna.

Zoppi, C. (2017). Las maestras se organizan: Asociación de Ex Alumnas "Ana María Benito", Rosario 1927". XIII Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y VIII Congreso Iberoamericano de Estudios de Género.

Capítulo 4
Identidades docentes en la convulsionada transición entre el siglo XX y XXI
Desde la formación docente en el nivel superior a educar en pandemia (1970-2020)

Padre de los piojos, abuelos de la nada

Leopoldo Marechal, *El banquete de Severo Arcángelo*, 1965

Prescripciones morales, una vinculación instrumental, estrecha y disciplinada con la cultura, una sujeción a la autoridad estatal y una adhesión incondicional a la función política asignada configuraron la docencia desde el momento de su nacimiento. También, la configuraron acciones que desafiaban los límites impuestos, que produjeron autónomamente aquello que no estaba resuelto y se llevaron adelante gran cantidad de invenciones: métodos de enseñanza, materiales e instrucciones de aplicación, estrategias de uso del tiempo y el espacio, modos de vinculación, así como el desarrollo de una posición activa frente a los problemas de su tiempo. La escasa autonomía de la que disponían las mujeres con relación a asuntos políticos (por ejemplo, no pudieron votar hasta 1947), jurídicos (no podían realizar

operaciones financieras sin autorización de su padre o marido, por ejemplo) y públicos en general, fortalecieron el carácter subalterno que se les asignó. También hubo una denodada, difícil y creciente lucha para modificar este rol asignado a la mujer que dio frutos una vez avanzado el siglo XX.

Hemos hecho referencia ya a la feminización del trabajo docente (fundamentalmente el de nivel primario e inicial) y a la conformación de una fuerza de trabajo económica y disciplinada sobre la base de la subordinación de género en la sociedad del siglo XIX y comienzos del XX. Feminización, abnegación, sacrificio, entrega, neutralidad, "trabajadore/as barato/as", fueron rasgos propios del origen de la docencia. Cien años después, las características del modelo docente fundante del sistema educativo argentino presentaban importantes cambios. La pretensión de neutralidad resultó quebrada. Las y los docentes (hasta ese entonces considerados misioneros ascéticos del saber) realizaron durante la segunda mitad del siglo XX un proceso de asunción de su identidad como trabajadores de la educación.

En este capítulo retomaremos una noción que viene siendo mencionada en el transcurso de este libro y que, como hemos visto, tiene tanto tiempo de existencia como el trabajo de los educadores. El concepto de profesionalización docente ha sido objeto de innumerables debates teóricos y disputas prácticas, particularmente en las últimas décadas. Las reformas educativas latinoamericanas se han incluido en una transformación social y cultural más amplia. En la mayoría de los casos nacionales, la temática del desarrollo había instalado en las décadas del cincuenta y el sesenta una preocupación por la expansión del sistema educativo. Más tarde, la problemática de la debilidad de los regímenes políticos agregó al tema de la expansión el de la formación y consolidación del sujeto político democrático. En años recientes, las transformaciones culturales caracterizadas por el advenimiento de la "sociedad del conocimiento" y sus derivaciones en sociedades profundamente desiguales, conformaron una agenda educativa compleja, con yuxtaposición de problemas y temáticas.

Durante la modernización desarrollista de la segunda mitad del siglo XX, hubo una expansión del sistema de educación formal, así como una explosión de la demanda generalizada, que repercutió en la transformación de todos los niveles educativos y ensanchó enormemente la oferta. Sin lugar a duda, las políticas de la región cargaron de sentidos particulares y diversos al significante *modernización*. El desarrollismo implicó una dimensión más economicista en desmedro de aquellas facetas ligadas a la integración social, hacia fines de los sesenta y principios del setenta.[1] Para Argentina, esto estuvo particularmente relacionado con la creciente violentación institucional del período que va del golpe de Estado de 1955 a la dictadura de 1976. De este modo, el sistema educativo argentino entró en diálogo, no sin resistencias, con el paradigma desarrollista, en un contexto en el cual las características de la hegemonía estadounidense en América, la modalidad de pautar los pasos para el desarrollo y el dominio de la escena política por parte de los sectores más autoritarios, se anudaron alrededor de un tipo de práctica: la prescripción. Esta práctica ha interpelado históricamente a la pedagogía más que a ningún otro campo disciplinar.

Dentro del espacio pedagógico se gestaban concepciones diversas y la tensión entre desarrollo y autoritarismo tomó forma pedagógica. Así, se fueron consolidando posiciones antagónicas entre quienes habían compartido elementos del desarrollismo. Sin desconocer la pluralidad de sentidos que habitaban el campo pedagógico por aquellos años, vamos a detenernos en las expresiones que más se vincularon con el desarrollismo: tanto aquellos que entendieron que el desarrollismo pedagógico era un epifenómeno de la economía y se accedía a él a través de la planificación (a los que hemos llamado tecnocráticos) (Southwell, 1997), como aquellos que se posicionaban en la búsqueda por desarrollar el espíritu del educando o del sujeto

1 En otro trabajo hemos explorado la hipótesis de que la psicología experimental positivista tuvo su "relevo" en la psicología experimental conductista de raíz norteamericana, en la UNLP. Ver Southwell, 2003.

pueblo, cuya vinculación con el desarrollismo se había dado a través de experiencias transformadoras del estilo de la desarrollada por Paulo Freire, la función reparadora que la educación podía realizar y la teorización desescolarista. Dicho de otro modo, quienes se apropiaban de las prescripciones (fundamentalmente externas) para alcanzar el modelo de desarrollo, por un lado; y, por otro, quienes planteaban el análisis a través de la categoría dependencia y se preocupaban por la inclusión de los distintos sectores sociales y la superación del modelo social desigual. Existió una pluralidad de matices que queremos presentar someramente.[2] Para ello, hemos sintetizado tres tendencias fundamentales que permitirían cartografiar el espacio pedagógico en los años setentas: el tecnocratismo, la pedagogía espiritualista vinculada al humanismo que estableció diálogos con las expresiones del nacionalismo popular y la izquierda nacional y, por último, expresiones más radicalizadas, que aun partiendo de perspectivas funcionalistas incorporaban las reflexiones del marxismo y del crítico-reproductivismo. De alguna manera, se podría entender para el caso argentino que las diferentes posiciones pedagógicas del período tenían como interlocutor principal al desarrollismo. Por lo tanto, este funcionó como una frontera en referencia a la cual se definían diferentes identidades.[3]

El debate al que estamos haciendo referencia expresaba concepciones epistemológicas diferentes. El pensamiento

[2] José Tamarit nos ilustraba el clima de discusión del siguiente modo: "Cirigliano es el primero que, a mi juicio, incorporó elementos del desarrollismo pedagógico. Era nuestro profesor de Filosofía de la Educación y nosotros le discutíamos desde la pedagogía tradicional. *Él* era 'realista', que era una de las características del desarrollismo, y él nos graficaba partiendo desde la base de las actividades pedagógicas hasta los objetivos. ¿Y quién definía los objetivos? 'La sociedad' decía él, y nosotros –con esa mezcla de posicionamientos políticos– le decíamos, 'no, los objetivos de la educación los dan los pedagogos'". Entrevista realizada en agosto de 2002.

[3] Cabe recordar la importancia de entender la incorporación de ciertas corrientes de pensamiento en el contexto particular de la matriz de traducción que tenía el campo intelectual argentino; valga esta aclaración fundamentalmente acerca de que el crítico-reproductivismo en el escenario mundial, no tenía como interlocutor fundamental al desarrollismo, sin embargo, sí fue de este modo en el caso argentino.

tecnocrático-desarrollista sincretizó cuestiones psicológicas y tecnológicas de manera particular, proponiendo nuevas políticas culturales. La fundamentación psicopedagógica desplazó la antigua argumentación filosófica de la labor docente por un mayor énfasis en la justificación instrumental y de un inapelable carácter "científico". Ello generó el conocido proceso de difusión de "enlatados educativos" y dispositivos de aprendizaje "bajo condiciones controladas".

De este modo, se instalaba fuertemente una pedagogía funcional al economicismo desarrollista, así como un posicionamiento, por ejemplo, vinculado a la psicopedagogía con base en la psicología norteamericana, y propuestas del estilo de las "máquinas de enseñar". Esta propuesta recibió la adhesión de distintas posiciones, hijas del desarrollismo.

El *funcionalismo*, como concepción sociológica en la base de las corrientes desarrollistas y tecnocráticas, se estructuró fundamentalmente alrededor de las ideas de progreso, el crecimiento sin límites y la posibilidad de creación de una ingeniería social (Horowitz, 1992). Vinculado a esa concepción, el *desarrollismo* construyó sus formulaciones alrededor de las ideas de cambio, progreso, movilidad social. Apoyado en la fe en el desarrollo y el crecimiento sin límites, conservó una dimensión teleológica acerca de la actividad social, en general, y educativa en particular. En ese marco, el desarrollo estuvo compuesto de un fuerte sentido de integralidad y el planeamiento quedaba justificado como herramienta indispensable para el desarrollo. El *tecnocratismo* se centró en un sentido de desarrollo, movilidad y cambio más restringido, posicionado en el control a través de la planificación, que operaba a través de diagnósticos altamente estandarizados y la propuesta de soluciones técnicas como garantía de transformación. De esta manera lo caracterizó Norberto Fernández Lamarra, un académico destacado desde esos años:

> *Éramos bastante tecnocráticos, creíamos que con la técnica se iban a producir los cambios. No teníamos una ideología* desarrollista, pero *sí* una gran fe en lo tecnocrático .... el enfoque de CONADE no era

> típicamente desarrollista porque nosotros no lo éramos... pensábamos la planificación como denuncia social. [4]

En esta perspectiva, las categorías de progreso y desarrollo perdieron centralidad ante el planeamiento, la programación y el control para la eficiencia que pretendían postularse en contraposición con un discurso altamente ideologizado.

Como adelantábamos, en los primeros años de la década del setenta existió también un importante movimiento relacionado con la revisión del campo pedagógico, que se expresó en evaluaciones, revisiones y recomendaciones sobre la formación en ciencias de la educación. Un debate muy significativo se dio entre las universidades, de cara al sistema educativo. El documento elaborado por la Universidad Nacional de Tucumán en 1973[5], "Lineamientos para un replanteo de la estructura, objetivos y funciones del departamento y la carrera de ciencias de la educación", formulaba un análisis que partía de la explicitación de la situación de subdesarrollo y dependencia en la que se encontraba el país y expresaba detalladamente las categorías de análisis de las teorías de la reproducción en el ámbito educacional. Se producía una acusación al sistema escolar por ejercer reproducción ampliada de la ideología dominante y como instrumento de selección y reproducción continua del sistema. Vinculado con ello, planteaba la necesidad de fortalecer la dimensión pedagógica de la *Reconstrucción Nacional* como paso previo a la constitución del socialismo nacional. En este marco, se hacía necesario un reordenamiento y transformación de la producción y distribución de la cultura. Acerca de la formación en ciencias de la educación, cuestionaba su estructura y funcionamiento por desvincularse de la "realidad

[4] Entrevista a Norberto Fernández Lamarra en el marco del Seminario Problemas Metodológicos de la Investigación Histórica, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1995.

[5] M.T. Gramajo de Seeligman y M. C. Yapur de Cáceres "Universidad de Tucumán. Lineamientos para un replanteo de la estructura, objetivos y funciones del Departamento y la Carrera de Ciencias de la Educación" en *Revista de Ciencias de la Educación* Nro. 11. (Buenos Aires, 1974), pp. 51 a 55.

educacional" y responder a la "estructura capitalista dependiente"; por ello sostenía la necesidad de "reelaboración del discurso pedagógico". Todo el documento se encontraba poblado de la racionalidad iluminista, con elementos de un optimismo pedagógico y fuertes referencias espirituales. Poseía una visión esencialista, casi topológica de lo popular, se planteaba la necesidad de hablar "desde" el pueblo como un lugar esencial que definía *per se* la pertinencia a una problemática del pueblo. Esto era también un punto de articulación muy fuerte con el espiritualismo pedagógico ya que el pueblo era entendido como un agente "natural".[6] Sin embargo, luego de los diagnósticos críticos, al avanzar sobre una propuesta de plan de estudios, la selección de áreas temáticas respondía a la misma racionalidad que presentaban,-hasta ese momento, los planes de formación, estableciendo una división temática que no modificaba el recorrido de formación que ya poseía. Por otro lado, tal como se ve en el documento

[6] El enunciado del "espíritu del pueblo", que ya ha sido aludido en este libro en un contexto distinto, encarnaba una idea de la trascendencia, que remitía a la reincorporación de ciertos elementos prexistentes de la identidad nacional. Estas concepciones esencialistas de la voz del pueblo eran retomadas de las elaboraciones que venían desarrollando algunos intelectuales ligados al peronismo desde la década de 1950, en vinculación con el espiritualismo laico. El proyecto que estaba siendo enunciado era el de expandir una idea pedagógica diferente a la de la oligarquía. En ocasiones, al interior del discurso del nacionalismo popular la matriz de análisis social seguía siendo aquella que dividía a la sociedad en civilización o barbarie, sólo que se invertía la carga valorativa dada a los polos de esa antinomia, y era el otro extremo de la dicotomía el que se naturalizaba como expresión esencial de valores auténticos. Ernesto Laclau y Chantal Mouffe han caracterizado lo que denomina *populismo* como un discurso cuya importancia está en sus articulaciones, más que en su contenido. Retomamos una explicación que hemos venido aproximando en los capítulos previos. Esta lógica de análisis busca explicar por qué cuando ciertos términos son el objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad, estos van a tender a ser significantes vacíos por el hecho de que dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos, no pueden ser fijados a una única articulación discursiva. De ese modo, existen términos cuya significación no es fija porque están constantemente sometidos a una pluralidad de articulaciones hegemónicas, que los van vaciando de sentido. En el caso de la vacuidad de los términos políticos populistas, es justamente esa vacuidad lo que explica su influencia en la vida política. Mientras que, si los términos fueran muy fijos, establecidos –es decir que no habría ninguna lucha alrededor de ellos– carecerían de toda influencia social. Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista,* (Madrid: Siglo XXI, 1987).

citado, el proyecto ya estaba definido "desde antes", era algo ya dado y prexistente: era *cristiano y humanista.*

En el segundo documento, *El campo de la educación en la Universidad del pueblo*[7] de la Universidad Nacional de Cuyo, se destacaba una apelación a la Universidad como parte de un proceso de liberación nacional, una definición de la cultura como realidad dinámica, que debía tener su seno en el pueblo. Realizaba una permanente referencia a "la realidad" como lugar esencial, como fuente y destino del saber a enseñar. Asimismo, pareció apoyarse en la antropología filosófica que puso en escena el espiritualismo, afirmando que el educador era fundamentalmente "un sujeto que se comunica con otros sujetos".[8]

Asimismo, esta particular configuración significativa permitía articular el tercermundismo, propio de la época analizada, a la "cuestión nacional" argentina. Adriana Puiggrós ha caracterizado, por ejemplo, el discurso peronista de izquierda como un complejo que "... contenía teología de la liberación, teorías sobre lo nacional popular y social cristianismo. Pero no había resuelto la cuestión del laicismo y abría un espectro de definiciones sobre el significante *democracia*" (Puiggrós, 1997, p. 83).

Así, las expresiones pedagógicas de las primeras décadas del setenta estuvieron preocupadas por desarrollar un sistema educativo inclusivo. Había quienes las vinculaban a una vertiente humanista y reformista y quienes a una vertiente más ligada a las tradiciones nacionalistas pero a nadie se escapaba la serie de disfuncionalidades

7 [...] Todo esto nos lleva a afirmar la siguiente conclusión fundamental: todo especialista en educación lo será realmente en la medida que sea primeramente educador. [...] la función del educador es una sola en esencia, por lo que todos los que se inician en la carrera docente tendrán los mismos derechos... Oscar Salomone y María B. de Salomone (1974). "El campo de la educación en la Universidad del Pueblo" en Revista de Ciencias de la Educación, Nro. 12, (Buenos Aires, 1974), pp. 48 y ss.

8 El uso de la categoría de sujeto como reemplazo de la casi literal de la noción de persona, muestra que su lugar de enunciación era espiritualista y que, aunque el psicoanálisis había alcanzado ya cierta difusión, la categoría de sujeto utilizada era aún perteneciente al espiritualismo.

que el sistema presentaba, y para buena parte de los pedagogos de la época, una posibilidad de reconstrucción posible estaba basada en la idea de la trascendencia que tanto había encarnado el debate educativo de los cincuenta años anteriores.

En un tercer documento, mucho más moderado en sus posiciones y en su adhesión al tercer gobierno peronista, el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata también elaboró sus "Proposiciones para una nueva estructura de la carrera de ciencias de la educación".[9] El documento reflejaba las dificultades para alcanzar consensos; en él se formulaban afirmaciones y diagnósticos sumamente heterogéneos, con la expresión de postulados muy distintos y hasta contradictorios. También se referenciaba en lo que denominaba un proceso de liberación nacional, y ese era un factor político que, junto al desarrollo alcanzado por las disciplinas científicas, hacían necesario el impulso de una reforma en el campo de las ciencias de la educación.

Se reclamaba que se había producido un "...descenso del nivel científico de las carreras universitarias de ciencias de la educación" ligado a la "...carencia de un desenvolvimiento teórico riguroso de las disciplinas pedagógicas" a lo que entendía como causa de la instalación de tendencias "...cientificistas y tecnocráticas". Es así como llegaba a plantear la necesidad de una teoría pedagógica centrada en la liberación del "hombre argentino todo tipo de explotación". Se propugnaba el desarrollo de la capacidad científica "...integra[da] en una praxis revolucionaria, inmersa en la realidad y alimentada por los intereses populares y nacionales."[10] Y se cuestionaba el "metodologicismo" y su pretendida neutralidad, en franca disidencia

[9] Grupo de Trabajo U.N.L.P.: Agudo de Córsico M.C., Compagnucci E., Filipponi E., Gurini S. Guzner G., Malis G., Nassif R., Perelstein de Braslavsky B., Silber J., Tedesco J.C. y Pena de Lezcano M., "Proposiciones para una nueva estructura de la carrera de ciencias de la educación", en *Revista de Ciencias de la Educación* Nro. 11. Buenos Aires, 1974, pp. 55 a 58.

[10] Grupo de Trabajo U.N.L.P., Proposiciones para una nueva estructura de la carrera de ciencias de la educación (Continuación) en *Revista de Ciencias de la Educación* Nro. 12., 1974, pp. 42 a 48.

con la orientación que estaba privilegiando la U.N.L.P. Así, realizaba constantes referencias a la necesidad de contextuar las prácticas pedagógicas en el proyecto general de país. Asimismo, planteaba que los educadores necesitaban una formación que combinara una "clara conciencia crítica, de una toma de posición frente a una sociedad clasista que hace clasista a la escuela, [con] un profundo conocimiento psicológico...".[11]

Como hemos expuesto en otro trabajo (Southwell, 1997), el espiritualismo y el funcionalismo tecnocrático coexistían en el imaginario pedagógico de la época en una profunda imbricación. Desde la visión funcionalista siempre se intentó captar a los diversos discursos pedagógicos populares y convertirlos a formas y contenidos universales, prescriptos y predecibles. Tal vez era parte del recorrido necesario para permear otros discursos de mucha más persistencia en la historia educacional argentina.

Por otro lado, a diferencia del espiritualismo de las décadas de 1930 y 1940, en esta etapa hubo un fuerte hincapié en aspectos metodológicos. No se podía negar ni borrar la irrupción de la psicología conductista, la instrucción programada, la pedagogía por objetivos, la tecnología educativa, aun cuando el acento estuviera puesto en una fundamentación centrada en la trascendencia del espíritu del pueblo. Las propuestas parecían expresar una disociación positivista: en el conjunto de sus fundamentos, sus propósitos y sus funciones, expresaba postulados espiritualistas; el paso siguiente era una cuidadosa desagregación de asignaturas o ejes de formación, separados unos de otros, con claras definiciones de sus alcances metodológicos o conceptuales.

La relación entre pedagogía y política fue un estandarte de esos años, contribuyó a generar un clima cultural que, muchas veces, en su entrada a las instituciones, no tuvo una traducción específicamente pedagógica. Pese al esfuerzo, probablemente no llegó a verse

[11] Grupo de Trabajo U.N.L.P., *Proposiciones para una nueva estructura de la carrera de ciencias de la educación.*

que la pretendida transformación económica y política de la sociedad se reflejara directamente en propuestas educativas. Era un pensamiento de resistencia, de lucha, aunque no llegó a plasmarse en expresiones masivas hasta 1973, antes de que fueran interrumpidas por el proceso militar.

La propuesta curricular para la carrera de Ciencias de la Educación de la U.N.L.P., partía de defender el acrecentamiento del poder popular que estaba significando el nuevo gobierno peronista.[12] A partir de ello, se planteaba como objetivos generales "...la apropiación por parte de las masas de los medios de producción y difusión del conocimiento y la cultura", "... la sustitución [de la cultura que la escuela estaba transmitiendo, por otra] cuyos sujetos [fueran] la Nación y el pueblo", así como la formación de educadores con conciencia de su misión política. No dejaba de lado un cuestionamiento de la vinculación que estaba siendo establecida entre educación y economía, por lo que proponía superar conceptos como el de *recursos humanos.* El currículum se organizaba mediante la realización de *actividades* en las orientaciones correspondientes, con un fuerte acento en la inserción en actividades comunitarias o similares, desde el momento inicial del ciclo formativo.[13]

Las articulaciones propias del campo discursivo universitario en los años 1973 y 1974 se ligaron de manera desigual y compleja a liberalismos laicos, marxismos y tendencias del nacionalismo popular. Las complejas expresiones político-pedagógicas de la primera mitad de los setenta parecían conformarse alrededor de discusiones entre sectores que llegaban al peronismo desde corrientes laicistas y de izquierda y otros que mantenían importantes lazos con la hegemonía

[12] Proyecto de Plan de Estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata. La Plata, 1973. Mimeo.

[13] A partir de esos enunciados proponía una organización donde se preveía un conjunto de carreras orientadas a prácticas educativas más específicas (magisterio universitario en educación de adultos, magisterio universitario en educación preescolar, primaria, asistente social educacional, asistente psicopedagógico, auxiliar práctico en alguna de las orientaciones, además de la tradicional carrera de profesor en ciencias de la educación, entre otras).

eclesiástica y con los sectores conservadores. Aquella clásica concepción que confería un carácter misional a la educación estaba implícita en los discursos de los sectores juveniles de los movimientos políticos de la época, que se volcaban a tareas pedagógicas barriales, partidarias o sindicales.

Complejo trabajo el de diseñar propuestas pedagógicas altamente inclusivas, de largo alcance y de transformación, en medio de un debate político que enfrentaba la opción pedagógica del cristianismo revolucionario, el liberalismo y conservadurismos religiosos, el nacionalismo popular que a veces asumía aristas filo-fascistas, la exacerbación de la tecnología como nuevo horizonte, etc. A partir de allí la irrupción de la dictadura militar se afianzaría en el mesianismo católico y la persecución de todas las expresiones del espectro nacionalista popular, revolucionario y liberal democrático.

> Todos éramos bastante funcionalistas, aunque suene raro decirlo hoy, pero esa era la sociología de la época; trabajábamos en esa mezcla de elementos funcionalistas junto con la teoría de la dependencia y cuestiones vinculadas al marxismo, al materialismo histórico. El gran cambio se da cuando nos empiezan a llegar los materiales de Althusser, de Rosana Rosanda, etc. También leíamos a Aníbal Ponce. La mayor parte de mis compañeros eran militantes de la Federación Juvenil Comunista, y con ellos seguíamos vinculados al funcionalismo y la lectura de Ponce... Y seguíamos con la escuela nueva, para nosotros la escuela nueva había sido un gran descubrimiento. [14]

Esta conjunción de pensamiento nos hace retornar a una afirmación anterior en este trabajo acerca de que el desarrollismo era la referencia a partir de la cual se conformaban las identidades pedagógicas de la época. En esos años, la significativa expansión de la sociología produce un muy importante impacto sobre los diagnósticos. Resulta

[14] Entrevista con José Tamarit. Es interesante reconstruir cómo los intelectuales preocupados por el terreno pedagógico y pertenecientes a los partidos comunista y socialista, valoraban enormemente el movimiento de escuela nueva y cómo sus análisis la emparentaban con la educación soviética.

significativo para la caracterización que venimos haciendo el trabajo realizado por Guillermo Savloff, un profesor universitario con gran trabajo también en proyectos de extensión, que fue asesinado por la triple A en enero de 1976. Sus planes de cátedra y publicaciones expresaban ideas como la siguiente:

> Esto no sugiere que la cátedra sea neutral, ya que tal neutralidad no existe, de hecho, nunca en la tarea intelectual y docente. Precisamente, por el hecho que la sociología de la educación hace evidente, que los sistemas educativos sirven a la reproducción de sistemas sociales determinados, no somos neutrales al pronunciarnos sobre la política educativa, que se estructura como instrumento del imperialismo, de la dependencia cultural y la explotación de clases. Ni el compromiso de valorar y defender toda realización educativa que contribuya al proceso de liberación nacional y social.[15]

En sus propuestas de enseñanza se planteaba la expansión de la conceptualización de la educación como aparato ideológico[16] en relación con "el nuevo carácter de la dependencia bajo el capitalismo monopólico con centro en EEUU", "la política cultural y educacional norteamericana para América Latina. Organismos nacionales e internacionales", "Ciencia y dependencia", "Dependencia y cultura de masas. Los medios de comunicación colectiva y su papel político en la estrategia del imperio" (Programa de la asignatura Sociología de la Educación, 1972). Además, incorporaba más explícitamente la perspectiva psicoanalítica (a través de lecturas de Freud y Fromm), profundizaba aspectos de análisis culturalista y ponía un especial énfasis en el fenómeno de los medios masivos de comunicación y sus efectos para el estudio de la educación.

También hacía énfasis a las corrientes crítico-reproductivistas y se preocupaba por la vinculación de la educación con la

[15] Contenidos y objetivos, Programa de la asignatura Sociología de la Educación, Prof. Guillermo Savloff. UNLP, Depto. de Ciencias de la Educación, 1972.

[16] Para ello, la cátedra incorporaba lecturas de Mao Tse Tung junto con los materiales de Althusser, Gramsci, Fanon, Freire, etc.

transformación de la estructura desigual de clases. Se ocupaba de desarrollar trabajos de investigación y de extensión en barrios periféricos y también en ámbitos rurales. Expresaba la preocupación acerca de las pocas perspectivas educacionales de ciertos sectores sociales, así como la necesidad de intervención sobre esa desigualdad. De este modo, orientaban tales estudios a partir de categorías sociológicas, tanto la de *clase social* como la de *status*, entre otras.[17]

De este modo, se consolidó en el campo pedagógico la reflexión a partir de los análisis críticos, materialistas y reproductivistas provenientes de la sociología, consideraciones ligadas al *rapport* pedagógico gramsciano, el pensamiento marxista para radicalizar la educación y también para transformar y disputar en el terreno del determinismo.

La intervención militar de 1976. Psicopedagogización autoritaria y empobrecimiento cultural

El proceso autoritario que vivió la Argentina con la dictadura militar de 1976-1983, autodenominado “proceso de reorganización nacional”, fue el más cruento de la historia argentina. El país venía de haber tenido otros procesos dictatoriales en los períodos 1955-1958, 1966-1970, 1970-1971, 1971-1973. En general, la segunda mitad del siglo XX fue un proceso de creciente violentación institucional con el uso ilegítimo de la fuerza estatal; ninguno de los gobiernos (ni aquellos elegidos constitucionalmente, ni los de facto) se completó. Así, la dictadura del 1976 fue un punto de inflexión en muchas dimensiones de lo social dado que el terrorismo de estado adquirió su expresión de extrema violencia política, constituyendo el período más trágico y macabro en la historia de la Argentina. Persecuciones, secuestros, torturas, asesinatos, desapariciones forzadas de personas y apropiaciones ilegales de menores fueron los modos del terrorismo de

[17] Entrevista con J. Tamarit.

Estado que fuerzas militares y policiales llevaron a cabo con el consentimiento y apoyo de parte de la sociedad civil, la jerarquía eclesiástica y parte del empresariado.

El discurso militar de "un nuevo orden" fue entonces adoptado como una alternativa creíble para la crisis generalizada, un discurso defensor de la comunidad y garante de la sobrevivencia que se presentaba a sí mismo como un evento fundacional, ofreciendo un principio de inteligibilidad para la dislocación de viejas formas de representación. El régimen respondió a la crisis orgánica con la cultura del miedo (Corradi, Fagen & Garreton, 1992) y se apropió del poder constitucional, invocando una situación de emergencia y cuyo propósito era el de alcanzar un nuevo orden. En esa lógica, procedió a la clausura de una enorme cantidad de movimientos, fenómenos y expresiones sociales de diversa índole. La intervención militar supuso también un accionar en diversos "campos de batalla" (la cultura, la educación, la familia, los ámbitos laborales) con la intención de promover una concepción economicista e individualista de la ciudadanía y de la vida social, apoyadas en valores jerárquicos y competitivos de mercado que se articularon con premisas tradicionales de organización social (Tedesco, 1985; Sidicaro, 2004).

La "guerra contra la subversión" se convirtió en la verdadera fundación de la organización discursiva dictatorial como una sociedad cerrada bajo la amenaza de su enemigo (Zac, 2001). En cierto modo, la Argentina de esos días se convirtió en una sociedad donde buena parte de ella se "patrullaba a sí misma" y, de ese modo, la cultura autoritaria infiltró todos los elementos de la vida cotidiana. Hubo diversos actores sociales que adhirieron al discurso del orden que el régimen propuso y, así, en la confluencia de estos aspectos con el miedo, existió no solo un gobierno despótico, sino también una sociedad autoritaria (O'Donnell, 1984). En este sentido, el proyecto de resocialización funcionó como una cortina de miedo fomentando la obediencia y el silencio. Lilian Zac argumenta que la difusión del miedo estuvo orientada a generar vigilancia policíaca y disuadir a los sujetos en el sentido del silencio y la obediencia (Zac, 1984). Juan

Corradi sostiene que una inercia del miedo fue una paradójica forma de acción que permitió entender por qué la gente participó en el mantenimiento de las condiciones de su propia opresión (Corradi et al. 1992). La ambigüedad dada por el silencio representó un terreno de condena y sospecha, al mismo tiempo, en diferentes combinaciones y diferentes lugares.

La metáfora de la "sociedad enferma" (Delich, 1983), la fantasía de restitución de una "grandeza original" y "valores esenciales"[18] fueron elementos notorios del escenario dictatorial. Con el propósito de reprimir a la "sociedad enferma", el Estado accionó a través de dos expresiones: una dimensión clandestina y terrorista, practicando una represión sin personas responsables visibles; la otra, una dimensión pública apoyada por un orden jurídico impuesto por el régimen mismo (Delich, 1986). Esta notoria contradicción entre la legalidad e ilegalidad fue evidente a lo largo de todo el período y estaba aún con vida cuando terminó el régimen militar.[19] Las fuerzas armadas se autoposicionaron en un rol de exterioridad a la sociedad, como arribando desde afuera, desde una apariencia extra-política de "servir y salvar al país". Este modo de proceder implicó un desvanecimiento de una verdadera distinción entre guerra y ley. Esta percepción dio mayor fuerza a la producción de ciertas "acciones ejemplificadoras" tal como el secuestro de dirigentes y delegados o la ejecución de personas en las calles. Zac señala que esta estrategia de terror omnipresente estuvo también activa en diversas áreas de la vida social:

[18] Por ejemplo, el ministro de Educación Juan Llerena Amadeo planteaba en sus discursos que uno de los propósitos del P.R.N. fue la restitución de los valores esenciales que eran el principio fundamental y la conducción integral del Estado, "...enfatizando el sentido de moralidad, idoneidad y eficiencia imprescindible para reconstruir el contenido y la imagen de la Nación". También estableció la necesidad de hacer evidentes "la vigencia de valores sustentados por nuestra nacionalidad" e "impulsar un nuevo ciclo de desarrollo integral, político, social, económico, sustentado en los dos pilares inconmovibles de nuestra nacionalidad: la concepción cristiana de la vida y las tradiciones de nuestra cultura." [Discurso del ministro Llerena Amadeo. 27/8/80]

[19] Tal como ha sido analizado por Zac, el P.R.N. fue inicialmente un intento de refundar una Argentina y construyó nuevas reglas, nuevas identidades y nuevas interpretaciones de la historia.

establecimientos educacionales, eventos policiales y también otros aspectos de la vida social como partidos de fútbol (Zac, 2001).

El orden se convirtió en una idea organizadora, fundamentalmente para aquellos que participaron activa o pasivamente del régimen; así, la oposición orden-caos prevaleció en las definiciones ideológicas de la intervención autoritaria. Zac ha mostrado que este nuevo universo discursivo fue organizado alrededor de algunas lógicas, principalmente: seguridad, ley y mercado. El *orden como seguridad* fue la interpretación predominante; la "guerra" misma constituyó el principio de lectura de una relativa totalidad. Esto generó, en cada terreno, diversas matrices de identificación, subjetividades y jerarquías (Zac, 2001). El orden ocupó un rol articulador en todas las propuestas educacionales, así como para otras dimensiones sociales; el restablecimiento de un "orden perdido" fue la principal idea del discurso educacional del régimen. Los autores de este fueron no solo militares, sino también intelectuales civiles pertenecientes al terreno educacional.

Se trató de un punto de inflexión también en el ámbito educacional dado que intervino de manera definitoria en la construcción discursivo institucional que había desplegado, con sus luces y sus sombras, el sistema educativo. Se observó una profunda transformación en el discurso que sostuvo a las instituciones educativas, dado que se produjo una dislocación del sistema de significaciones previas (Southwell, 2002). Esa intervención se centró en la desactivación de la noción central de la *educación como cuestión de Estado*, reemplazándola por una concepción que puso la responsabilidad educativa en manos de particulares (Southwell, 2002). A partir de allí, se desarrollaron políticas que transformaron los sentidos de enseñar, desplegando la producción de otros significados (a la par de la represión explícita), con lo que la dictadura transformó el sistema educativo y dejó planteadas concepciones de larga duración que se reactivaron en algunos procesos posteriores.

Asimismo, se impulsaron políticas orientadas a la "re-moralización" de una sociedad "desbordada" que articularon nuevos y viejos

elementos en propuestas dirigidas a la formación y al trabajo docente en torno de la consolidación del "orden" como significante central.[20] La docencia fue planteada como una tarea trascendente, con ribetes misionales y religiosos, que debía apuntar a reponer valores perdidos e incuestionables, rol crucial porque la sociedad se encontraba "al límite de la disolución".[21] Desde estas premisas se desplegaron prescripciones en torno de la docencia como profesión trascendente: el fuerte contenido moral de la formación, la construcción de nuevas relaciones con la historia del país, dejar atrás a los "falsos ídolos" y reencontrarse con los "verdaderos", las raíces marcadamente occidentales y cristianas y la idea de un "hombre responsable pero a la vez libre",[22] que imprimieron nuevos sentidos a la idea de educación como perfeccionamiento del alma y la libertad de los sujetos. Paradojas aparte, ello impulsó una intervención moralizante sobre el currículum escolar, enunciando como "formación integral" a la moralización y el desarrollo del individuo hacia metas "trascendentes" en alusión a la religiosidad, de modo de actuar contra el riesgo de "disolución nacional" provocado por la "amenaza subversiva".

Los principales ejes de política del régimen fueron orientados a la desarticulación de las funciones intervencionistas del Estado

[20] Como hemos mencionado antes en este libro, tomamos el desarrollo que Laclau y Mouffe (1985) hacen en torno a la categoría significante, retomando la conceptualización de la lógica del significante en Lacan. El discurso no se limita al material escrito y hablado, sino que incluye todas las prácticas significativas que pueden o no implicar la manipulación de objetos físicos, como tal el discurso tiene tanto aspectos estrictamente lingüísticos como otros no-estrictamente lingüísticos. Existen determinados significantes y, a través de ellos, se puede conceptualizar la lucha de distintas expresiones sociales o movimientos políticos por fijar parcialmente ciertos significantes con determinadas significaciones.

[21] En palabras del ministro de educación Ovidio Solari, se pretendía "volver a viejas prácticas de moral, buenas costumbres, conocimientos cívicos, respeto a la familia, temor a Dios, que constituyeron en su momento, la base de la dignificación y cultura del pueblo argentino." *Revista de Educación y Cultura*. La Plata. Año 2 N.° 1. Enero-marzo de 1977. p. 212.

[22] Se trataba de alcanzar la consolidación de un sistema educativo "adecuado a las necesidades presentes y previsibles del individuo, la familia y la sociedad, que prepare para el 'ejercicio responsable de la libertad'". Directiva N°20. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Año 1977.

para imponer una concepción más liberal y el retorno de tradicionales formas de organización social, anteriores al modelo de estado de bienestar. Allí, el Estado fue retirándose de su rol intervencionista (restringiéndose al control ideológico) y de garante del bienestar para la población (Quiroga, 1994). El proyecto educacional dictatorial no fue una estrategia de elaboración coherente, sino el efecto de poder resultante de un proceso social reactivo, vinculado al intento de homogeneizar la sociedad en circunstancias favorables a la unificación de intereses sectoriales (Villareal, 1987).

Durante el período 1976-1982, la educación fue un área de gobierno muy inestable, y esta inestabilidad tuvo una clara influencia en los objetivos pedagógicos, que fueron unificados solo en su pretensión de orden. Ciertamente, no podemos observar un proyecto educacional estructurado más allá de la idea de la represión de la situación previa; seis ministros de educación en seis años dirigieron diferentes políticas (Villareal, 1987). La concepción pedagógica de la intervención militar fue una contradictoria articulación entre valores trascendentes individuales ligados a la impronta del nacionalismo católico y la preocupación acerca del orden. De acuerdo con la interpretación del régimen, la situación hasta 1976 había sido un proceso de desintegración social y crisis espiritual. En este sentido, el Ministro Llerena Amadeo expresaba que era "necesario desplegar una contrainsurgencia para detener la agresión marxista entre los maestros, intelectuales, medios de comunicación, etc.", así como también que "la educación debe defender los valores tradicionales de la Patria, acechada por la amenaza que sufren la moral y la cultura argentinas".[23] Asimismo, el documento "Subversión en el ámbito educativo: conozcamos a nuestro enemigo" del Ministerio de Planeamiento (cuyo titular era Diáz Bessone), uno de los principales documentos prescriptivos del régimen, enfatizaba:

[23] Discurso de ministro Llerena Amadeo en el *Acto de Clausura de la I Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación*, en CFI, CNDIE, Buenos Aires 1980.

> En nuestro país podemos hablar de guerra, enemigos, subversión, infiltración, todos términos que eran infrecuentes en la historia argentina contemporánea, y, particularmente, en áreas tales como la educación y la cultura; pero esta es una cruda realidad y debemos asumir y confrontarla con crudeza y valentía.

El propósito de reconocer a los "enemigos de la patria" constituyó un elemento para luchar contra "aquellos que amenazan la esencia de nuestra nacionalidad", "los educadores deben ser guardianes de nuestra soberanía ideológica (Ministerio de Planeamiento Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo. Buenos Aires, 1977, pp. 5 y 9).

De este modo, las ideas relativas a la "pacificación interna", el "control ideológico", el desprestigio de la educación pública, la necesaria regulación para lograr una mejora en la "calidad educativa" y el desarrollo de estrategias permite observar cómo diversos sentidos se rearticularon en torno del significante *modernización*. En un trabajo previo en colaboración, analizamos cómo se configuraron ciertos sentidos acerca de la educación y, particularmente, del trabajo de enseñar, que formaron parte del discurso pedagógico dictatorial (Southwell y Vassiliades, 2009). Expresiones como las mencionadas fueron incorporadas como parte de los enunciados con que cotidianamente el régimen militar intentó modelar el ámbito educacional. Vinculado con esta búsqueda de mecanismos de control y por el fuerte énfasis en la dimensión individual (que se expresó también en la amplia difusión de la educación personalizada como concepción pedagógica del régimen), el proyecto educacional militar puso grandes esfuerzos en la práctica docente, área en la cual se puso un fuerte énfasis a través de las prescripciones del régimen.[24] Las y los docentes debían ser agentes de reproducción de los principios del régimen; ellos debían actuar como una garantía ideológica para "re-moralizar a la sociedad argentina" (Kaufmann y Doval, 1997).

[24] *Memoria sintética de la labor realizada durante el período 1976-1981* presentada por el ministro de Educación, Juan Llerena Amadeo. 9/3/1981

En suma, el proceso militar significó la nueva instalación de una política educativa elitista, orientada por un pretendido "eficientismo", el principio de subsidiariedad del Estado[25], la "privatización autoritaria" (Oszlak, 1984), la fragmentación y atomización (Gómez Viola, 1983), la apatía y desconfianza en las instituciones del Estado y el avance y fortalecimiento de la corporación eclesiástica que se afianzó como empresa educativa de gran poder. La certeza acerca de la naturaleza privada del proceso educacional, en tanto problema individual, estaba expandiéndose, reemplazando el estado tradicional como garantía sobre el servicio educacional (Braslavsky, 1989).

La expansión educacional y la movilidad social de las clases más desfavorecidas a través de la educación había sido un importante componente del pacto democrático en América Latina, y Argentina en particular (Torres y Puiggrós, 1997). A lo largo de toda la historia argentina, el sistema educacional había sido considerado un proyecto colectivo y una responsabilidad social; este concepto perdió fuerza durante los años sesentas y setentas y fue decididamente desmantelado por parte de la intervención autoritaria. Podría decirse, en pocas palabras, que la dictadura desmontó las tradicionales articulaciones entre Estado, sociedad civil y educación.

Modernización y adaptación al contexto

La dictadura impulsó una noción de modernización en términos de adaptar la escolarización a las demandas del entorno como eje central.[26] La modernización se vinculó así a redefinir la estructura y

[25] Se entiende por política de subsidiariedad del Estado, aquella en la que este debía otorgar sumas (subsidios) a los establecimientos particulares para que cumplieran funciones educativas. De esa manera el Estado dejaba de ser el garante y principal dispensador de la educación, sino que pasaba a tener un rol subsidiario de la iniciativa privada.

[26] En este sentido, el ministro de Educación Solari señalaba que "la distribución de las oportunidades educativas que ofrecen los centros docentes, no responde a una planificación basada en el conocimiento de las características de las comunidades,

función del Estado, descentralizarlo para adecuarlo a las necesidades y requerimientos locales. Esta posición argumentativa habilitó las transferencias de escuelas de jurisdicción nacional para ajustarlas al entorno. Desde esa premisa, se insertó (y reorientó con énfasis disciplinador) en el debate sobre la modernización educativa que la preexistía y que venía siendo impulsado por diversidad de propuestas y experiencias alternativas al sistema educativo público centralizado en el Estado, desarrolladas durante las décadas de los sesenta y setenta desde sectores conservadores, pero también articulando demandas democráticas de raigambre popular. Esta idea fue parte de la disputa que el régimen desarrolló en torno a cómo debía modernizarse un sistema educativo en crisis. Sobre esta base, se cuestionaba la enseñanza "tradicional" por "verbalista", "memorista" y "obsoleta". Lo que en las demandas democratizadoras de las décadas previas había sido sostenido como la necesidad de una mayor pertinencia y raigambre comunitaria, era puesto a funcionar como una adecuación al medio más adaptativa y limitante, que permitía golpear la tradición del sistema de educación pública centralizada, distribuidora del patrimonio universal, a la vez que se abría la puerta a una adecuación a las demandas económicas. Se afianzaba una situación de menos amparo del currículum universalista, más condiciones para la segmentación en cada contexto y más disposición al libre juego de la oferta y la demanda ocupacional de cada entorno.

En este marco, se impulsarían medidas para reforzar la difusión de principios afines a la dictadura y también relecturas y resignificaciones del activismo escolanovista que contribuyeron a construir discursivamente la crítica a la transmisión de contenidos como eje del trabajo de enseñar. El régimen tomó algunos elementos del crecimiento de los discursos psicológicos de la segunda mitad del siglo XX, relativos a la centralidad de la actividad práctica del alumnado,

---

que permita maximizar la utilización de los recursos existentes y atender mejor a la demanda de la población en edad escolar" (Solari, 1976, p. 8).

que articuló, por paradójico que parezca en el marco represivo, con la creatividad personal y el desarrollo expresivo.

En el mismo sentido, Martín Legarralde (2005) señala cómo la dictadura desarrolló un dispositivo donde, retomando el análisis que hemos realizado en torno al significante *profesionalización* (Southwell, 2007a), el régimen fue capaz de articular, además de los sentidos otorgados en años anteriores, los relativos a una escasa formación de las y los docentes con su consecuente desprestigio y otros relacionados con la prevención al peligro de la "subversión". Para el autor, durante el período dictatorial "[...] la formación docente actuó como agente reproductor y multiplicador de una concepción ideológico – filosófica monolítica y verticalista" (Legarralde, 2005, p. 8). Así, se transformó en un instrumento nodal para la irrupción ideológica dentro del sistema educativo que produjera las condiciones para una reforma curricular en 1980, basada en el diagnóstico de rendimiento insuficiente. Bajo este axioma, se produjo una nueva escisión entre los campos productores de saber, por un lado, y los campos de la experiencia práctica o técnica, por el otro. Esta delimitación de funciones, ya presente desde la irrupción tecnicista durante el período anterior, se profundizó cuando desde el Estado se asumió no solo la función de planificación, sino que se extendió desplegando una función de represión ideológica.

> [...] el concepto de 'profesionalización' fue clave en la intervención curricular de la dictadura en la formación docente. En primer término, el concepto de 'profesionalización' era un modo de huir del riesgo ideológico. La identidad profesional era un reaseguro contra la 'contaminación ideológica' de los maestros. Sobre esta base, los docentes eran considerados como 'expertos de la práctica', y su rol se diferenciaba del de un grupo selecto de pedagogos dedicado solo a pensar. El docente debía ser un técnico experimentado, pero su tarea no consistía en la formulación de una teoría pedagógica, lo que quedaba reservado a un grupo exclusivo de intelectuales. Al desconectar la teoría educativa de la práctica, se facilitó la producción teórica ajena a sus determinantes socio – históricos. Del mismo modo,

> se simplificó la presentación de los saberes escolares como verdades. El maestro solo debía dominar los requisitos técnicos específicos del acto de enseñar. Esta separación era, además, parte de la 'garantía ideológica' que debía ofrecer la labor docente. El saber docente fue burocratizado, y la actividad docente fue sometida a una racionalidad administrativa. De este modo, la dictadura potenció la variante tecnocrática de la formación docente, desarrollada desde años antes, y con su expresión paradigmática en la pedagogía por objetivos. Por esta vía, se buscaba la neutralidad del docente, concentrada en una ejecución sin reflexión. En este marco, se instalaba la categoría del docente como profesional, centrando su actividad en la eficiencia y la neutralidad. (Legarralde, 2005, pp. 8-9)

Cuando estudiamos las fuentes de la provincia de Buenos Aires, uno de los elementos que creció dentro de esas argumentaciones fue un diagnóstico sobre la educación "tradicional" (descripta negativamente como intelectualista, enciclopedista, memorista, desconectada del entorno y promotora de pasividad del estudiantado) como un obstáculo para la educación conveniente y administrable. La superación de la enseñanza "tradicional" posibilitaría que la escolarización se adecuara de mejor modo a las "capacidades" e intereses de los alumnos,[27] pilar de la propuesta modernizadora. Si el sistema de educación pública había comenzado a mostrar signos de crisis en la segunda mitad del siglo XX, la intervención dictatorial eligió identificar como causa de ella a las ideas-fuerza de igualdad homogeneizante y su correlato de inclusión que habían sido cruciales en el despliegue escolar nacional y provincial. Por supuesto que estas ideas-fuerza presentaban grandes problemas y era necesario revisarlas, pero el régimen optó por desactivarlas en procura de un modelo moral, conservador y segmentado según el origen social. Se trataba de adaptar la escolarización a las "necesidades", "capacidades" y "potencialidades" de

[27] Allí se evidencia la activación de principios del escolanovismo de la primera mitad del siglo XX. Vale la pena recordar que ya la dictadura de Manuel Fresco había articulado elementos del escolanovismo para su propuesta de activismo estudiantil en el marco del autoritarismo moralizador.

alumnas y alumnos. Esta idea organizó los lineamientos para la formación docente en las que se recortaban los contenidos que la escuela debía (o no) enseñar, la concepción de aprendizaje y el desempeño escolar de estudiantes.[28] De modo más general, los nuevos dispositivos de regulación reformularían los vínculos entre la escolarización y la idea de igualdad.

En el marco de la paradójica articulación entre intervención moralizante y adaptación al entorno, las medidas educativas desplegadas impulsaron la adecuación de la escolarización a los intereses y necesidades del alumnado. Hacerlo implicaba no solo considerar los requerimientos de lo local o del mercado ocupacional, sino también delimitar las potencialidades "madurativas" de los alumnos. De este modo, debía partirse de que "no todos los alumnos tienen el tipo de inteligencia abstracta sobre la que descansan en general los planes y programas actuales" (*Revista de Educación*, 1976, p. 54) por lo que había que considerar estas diferencias. Se modificaron diseños curriculares de primaria, sobre la base de situar los "logros de conducta" de las y los estudiantes para adecuarlos a sus necesidades y "potencialidades". La idea de currículum, asociada al conjunto de actividades que desarrollaban las alumnas y los alumnos, se sustituyó por "programa", ligado a los contenidos a aprender. Este viraje fortaleció la premisa de que el alumnado debía ocupar el lugar central en los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de las conductas esperables según sus capacidades (*Revista de Educación*, 1976, p. 97).

Así, el programa curricular se fundamentaba exclusivamente en aspectos vinculados al desarrollo, como "la estructura de la personalidad del niño: sus características, posibilidades, necesidades y limitaciones" (*Programa Curricular de Primer Ciclo*, 1975). La primera de

[28] Así, el programa curricular de primer ciclo se fundamentaba exclusivamente en aspectos vinculados al desarrollo, como "la estructura de la personalidad del niño: sus características, posibilidades, necesidades y limitaciones"; "las características de su desarrollo" y "la necesidad de ofrecer estímulos adecuados para favorecer ese desarrollo progresivo a través de un proceso continuo de aprendizaje" (Programa Curricular de Primer Ciclo, 1975).

sus tres etapas era considerada como un "período de maduración" para los aprendizajes escolares y señalaba que la extensión de la misma debía estar supeditada a la maduración de cada estudiante en particular. Por ello, el pasaje a la segunda etapa debía darse cuando se comprobara que este, por sus experiencias preescolares o por la misma actividad escolar, había alcanzado las conductas fundamentales de la primera (*Circular*, 129/76; *Decretos,* 2697/77; 2096/80). Sin embargo, se hacía una explícita advertencia a los docentes respecto de "no forzar al alumno en el aprendizaje de la lecto-escritura, sino permitirle comenzar y aprender de acuerdo con sus posibilidades" (*Revista de Educación*, 1976, p. 198). A la espera de las conductas que darían cuenta de la llamada maduración, se producía un atenuamiento de la intervención docente, en tanto ella supondría un obstáculo para la adaptación a las potencialidades individuales.

El trabajo docente: retracción de la transmisión[29]

En el marco descripto, la producción de significaciones respecto de la tarea docente instalaba una ruptura con el accionar activo y homogeneizante que dominaba hasta ese momento. Detengámonos en esa operación: la escuela homogeneizadora pero que, al mismo tiempo, era constructora de ciudadanía y abría horizontes en quienes pasaban por ella, debía dejar lugar a una institución adaptada a las potencialidades y no interventora frente a capacidades presuntamente insuficientes. Estas regulaciones supusieron un quiebre en las articulaciones entre educación escolar e igualdad, conjuntamente con un desvanecimiento de lo común como aquello característico de esa experiencia, quedando este reducido solamente a la difusión de premisas del régimen.

Asimismo, la centralidad situada en alumnas y alumnos como individuos en lugar de estar puesta en la enseñanza y la transmisión

[29] Retomo en este apartado el trabajo en colaboración Southwell y Vassiliades, 2009.

de la cultura, produjo no solo efectos sobre el cuerpo docente como autoridad cultural, sino que reforzó la negación del valor del acceso al conocimiento, desvalorizando el saber como componente fundamental del desarrollo colectivo y desligándolo del desarrollo socioafectivo y la participación social (Braslavsky, 1986).

A través de la Resolución Ministerial 573/77 se aprobó un Plan de Estudios para el Magisterio Normal Superior basándose en la necesidad de resolver inconvenientes derivados de la existencia de múltiples planes. Ese plan estableció que la formación docente debía tener carácter de "estudios básicos" como base para especializaciones futuras y para participar de seminarios de perfeccionamiento. Se trataba de obtener primero al docente y luego al especialista. La formación propuesta planteaba la atención a las demandas del mercado ocupacional situando, inéditamente, a la formación docente en estrecha vinculación con dicho mercado. El área de Formación Cívica y Moral del Plan proponía una formación integral para alcanzar "la correcta personalidad del educador y en su insoslayable tarea al servicio de la nación".[30] La educación no era solo el medio para una vida espiritual y cristiana (mediante la cual se perfeccionaba la esencia de las personas) sino también la vía para alcanzar una "armonía social" que desterrara todo conflicto. El componente religioso aparecía como un factor de cohesión en el marco de la negación de las diferencias ideológicas.

En los Seminarios de Perfeccionamiento Docente[31] implementados por la intervención dictatorial se evidenciaban los componentes

[30] Se planteaban como objetivos generales "enseñar los ideales y razones fundamentales que dan existencia a la Nación y los bienes que integran la Patria Argentina, su vigencia y su defensa", incluyendo entre sus contenidos la "jerarquía del hombre en relación con los demás seres y cosas", "rasgos humanos esenciales", "vigencia de los valores de la moral cristiana", "la doctrina social de la Iglesia", entre otros (Magisterio Superior, 1978, p. 22) – Plan de Estudios. Serie Currículo 2. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Resolución Ministerial 877/78 – Anexo I, p. 22.

[31] El Seminario de Perfeccionamiento Docente sobre Literatura Infantil proponía poner de manifiesto el lugar de la literatura en la formación integral del niño y en la "revitalización de los principios y valores que configuran la tradición y el acervo

mencionados: la educación como proceso perfectivo y el desarrollo de capacidades esenciales de las personas concebidas como portadoras de un destino perenne y eterno.[32] Esta plenitud suponía ideales indiscutibles y trascendentes asociados a lo religioso y lo nacional.[33]

En el discurso ministerial de apertura del ciclo escolar de 1978, se resaltaba la necesidad de analizar las "técnicas y procedimientos educativos" como llave para el mejoramiento de la educación en un contexto de "empalidecimiento" de los recursos escolares frente al avance de los "medios tecnificados" (*Revista de Educación y Cultura,* 1978*)*. También planteaba que la escuela se estaba volviendo obsoleta y por ello requería la "calidad del rendimiento del aprendizaje", que sería posible solo cuando se hallaran metodologías apropiadas. La tarea docente se reducía así a la utilización de una técnica, investida de neutralidad, que permitiría que el alumno aprendiera. Por su parte, el Plan de Estudios del Magisterio se basaba en "los fundamentos psicopedagógicos de la función específica" y "el dominio de los procedimientos y técnicas de la función", (*Magisterio superior*, 1978, p. 17) y aludía a eliminar la transmisión de conocimientos por parte del/a docente y reemplazarla por el dominio de "instrumentos de enseñanza-aprendizaje", es decir, técnicas de diagnóstico que facilitaran el

---

nacional de Nuestro País" (sic). Resolución Ministerial 3130/78. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

[32] El Seminario de Perfeccionamiento en "Estudios Sociales" se planteaba como una contribución "a la formación de un hombre argentino consciente de los valores que sustenta nuestra sociedad", proponiendo contenidos vinculados a una "concepción cristiana y humanística de la sociedad", que incluían "fundamentos conceptuales acerca del ser nacional argentino: el hombre argentino y los valores trascendentes dentro de la moral cristiana. El bien común: aproximación teórica y doctrinaria sustentada por la Iglesia Católica al respecto". Seminario de Perfeccionamiento Docente en Estudios Sociales. Resolución Ministerial 1087/76. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

[33] En el caso del Seminario de Perfeccionamiento Docente en Educación de Jóvenes y Adultos, algunos de los contenidos incluían el estudio del hombre "como ser inacabado, perfectibilidad y educabilidad de los distintos estadios de la vida humana" y se anunciaba como uno de los objetivos centrales la formación del "ser nacional". Seminario de Perfeccionamiento Docente en Educación de Jóvenes y Adultos. Resolución Ministerial 280/79. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

desarrollo individual de los aprendizajes y de adaptarse a los ritmos y evoluciones de los alumnos.[34] Se verificaba un énfasis mayor en las actividades de aprendizaje del alumnado que en la tarea docente vinculada a la transmisión cultural. Una nota saliente del mencionado plan de estudios es que tres de los cuatro objetivos que se planteaba se centraban en quien aprendía, más que en la tarea de enseñanza (Magisterio Superior, 1978, p. 17).

El proyecto pedagógico del régimen combinó la corriente de educación personalizada con el paradigma tecnicista. Esto imprimió un sello instrumentalista al rol docente, junto con la fundamentación de los valores trascendentes e inmutables. Así lo expresaba una de las lecturas con las que se han formado generaciones de educadores:

> La enseñanza es la serie de actos que realiza el docente con el propósito de crear condiciones que le den a los alumnos la posibilidad de aprender, (...) dichas actividades deben ser planificadas previamente y evaluadas continuamente para que resulten eficaces; por lo tanto el planeamiento constituye un proceso esencial dentro de la enseñanza, junto con la conducción y evaluación del aprendizaje.(...) El planeamiento, al articular de un modo racional los distintos componentes de la situación de aprendizaje, permite lograr los objetivos con la máxima eficacia (Avolio de Cols,1976, p. 21).

Así la formación necesaria para el o la docente se concentraba en las particularidades metodológicas de su rol y la comunicación con los alumnos, pero ya no eran igualmente necesarios los conocimientos generales que orientaban las prácticas pedagógicas. Guías e instrucciones para los docentes, minuciosísimas planificaciones, etc. empezaron a conformar una "industria" de la educación que se prolongó

[34] En esta misma línea se encontraba la asignatura "Didáctica General", cuyos contenidos eran "Aprendizaje, conducción del aprendizaje. Métodos, técnicas y recursos. Currículum, conducción de las actividades de los alumnos según los currícula. Análisis del currículum del nivel primario de la Provincia de Buenos Aires. Planificación Didáctica. Evaluación; Criterios y técnicas". Nótese la fuerte raigambre tecnicista de la materia, claramente orientada al manejo de técnicas de enseñanza en virtud de lo que señalara el currículum y las diferentes teorías sobre el aprendizaje. Ibidem

hasta nuestros días. Sin embargo, Pedagogía y Didáctica, las tradicionales disciplinas acuñadas bajo prescripciones pestalozzianas y comenianas, se mantuvieron en los *curricula* y, mientras Pedagogía seguía sustentada en una concepción espiritualista, las disciplinas que son incorporadas por esta época al currículum, lo hacen sobre una concepción utilitaria de las ciencias sociales y orientadas a la conformación tecnocrática de las prácticas docentes. De esta manera comenzaron a establecerse las nuevas reglas de regulación del campo.

Mientras un espiritualismo esencialista y restrictivo era la justificación teleológica para las propuestas educativas, la práctica pedagógica se planteaba en términos de saberes técnicos y administración de instrumentos eficientes. La fundamentación psicopedagógica desplazó a la antigua argumentación filosófica de la labor docente por un mayor énfasis en la justificación instrumental y de un inapelable carácter científico.[35] Se propuso formar docentes como agentes de re-moralización, con metodologías basadas en la programación de actividades a partir de estudios sobre la evolución de la infancia. En este contexto, la dictadura introdujo la llamada "educación personalizada", pensada como estrategia para alcanzar mayores grados de rendimiento en estudiantes y basada en el fraccionamiento de la instrucción en pasos muy pequeños de complejidad creciente, de modo de permitir avances en pequeñas etapas. Su despliegue se fundó en la elaboración de "paquetes de enseñanza", con los que las y los docentes debían orientar el proceso y evaluarlo manteniendo una atención lo más individualizada posible sobre sus alumnos y sus ritmos de progreso, entendidos en función de sus posibilidades particulares (Kaufmann y Doval, 1999). La propuesta de desplazar al docente al rol de facilitador de los aprendizajes individuales, entendidos como cambios de conducta y limitando la intervención pedagógica,

[35] El ministerio de educación provincial cuestionaba enfáticamente "que los métodos de enseñanza (verbalistas, pasivos, expositivos), (...) remarcados de contenidos y sin ninguna intención formadora", *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. Año 1976. p. 10

configuró una escuela "a demanda", que debía adaptarse a los intereses y potencialidades del estudiantado. Parecía sostenerse una especie de "neodarwinismo educativo" según el cual cada estudiante llegaría en el aprendizaje hasta donde su "maduración" y sus "capacidades" le permitieran llegar. El docente era un facilitador, pero su intervención no debía ser muy activa porque ello se constituía en un obstáculo para el desarrollo. De este modo, la modernización propuesta por la administración dictatorial desmanteló esta característica propia de la escolarización moderna e instaló una lógica basada en los intereses y demandas de las y los particulares.

En este sentido, la escolarización no solo se privatizó por el importante incremento de las escuelas privadas, sino que lo central fue el trastocamiento de la idea de que la educación era un problema particular y no una responsabilidad social y colectiva como había sido concebida en sus orígenes (Braslavsky, 1985; Southwell, 2004). La producción discursiva de la modernización dictatorial trastocó la idea de que lo que daba cuenta de una buena escuela era lo que ofrecía y desplazó esa autorización al lugar de las demandas: del desarrollo económico, del mercado laboral, de las familias, de los ritmos de los aprendizajes de alumna/os. De este modo, la modernización dictatorial tuvo como efecto un trastocamiento de las relaciones entre escolarización e igualdad que trascendería la finalización del régimen, cancelando una serie de discusiones de la época en torno de cómo construir formas de autoridad docente no autoritarias y asociadas a la transmisión cultural, habilitantes de otros horizontes de futuro.

Cobertura matricular: la materialización de la restricción

La perspectiva conceptual del régimen tuvo, por supuesto, impacto sobre el despliegue institucional. La expansión y cobertura del sistema en su conjunto había alcanzado un 5,6% de crecimiento anual entre 1948 y 1960, lo que significó el mayor ritmo de crecimiento desde

el decenio 1890-1900. En el decenio 1969-79 ese ritmo descendió a 0,9% y volvió a ascender a 4,4% en el decenio 1970-1980 (Munin, 1993) donde se produjo la transferencia de escuelas primarias nacionales a las provincias.

Dentro de esa dinámica general, el Gran Buenos Aires mostraba un amesetamiento de la cobertura en primaria entre 1960 y 1980. Dado que se habían alcanzado coberturas muy altas a mediados del siglo, se trataba de un amesetamiento en el marco de niveles muy altos de cobertura:

	Tasa de Escolarización Primaria		
	1960	**1970**	**1980**
Gran Buenos Aires	89,7	90,2	90,1
Resto de la provincia	83,7	86,2	91,6
Total país	85,6	87,7	90,1

Fuente: Tedesco, J. C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983) *El Proyecto Educativo Autoritario*, GEL, Buenos Aires.

Un crecimiento sostenido se observa en la matrícula de secundaria:

	Alumnos matriculados en Secundaria			
	1966	**1970**	**1977**	**1996**
Gran Buenos Aires	147.086	189.925	267.214	567 537
Resto de la provincia	121.534	150.663	189.474	367 971
Total provincia	268.620	340.588	456.688	935 508
Total país	827.720	974.826	1.288.107	2.594.329

Fuente: Años 1966,70 y 77 en Estadísticas de la Educación, síntesis 1966-1970 y 1973-1977. Ministerio de Cultura y Educación. Año 1996 Anuario estadístico de la DINIECE.

La descripción de la cobertura en el período que nos ocupa ha sido muy trabajosa debido a la falta de la elaboración de estadísticas

educativas antes de la década de 1990. En esa casi inexistencia, hemos dado con un documento de 1980 llamado "Educación en el Conurbano" (en adelante EC), que describe la escolarización en el Gran Buenos Aires entre 1979 y 1980, aunque en algunos tramos también ofrece una serie que abarca toda la década del setenta.

Ese documento nos provee de datos relevantes. En general, para los distintos niveles de la enseñanza marca un crecimiento significativo en el quinquenio 1970-75 y un notable decrecimiento en el siguiente, 1975-80: 65,9% contra 26,8% en educación inicial; 52,8% contra 41,9% en secundaria; 29% contra el 12,3% en superior (EC, 1981, pp. 106, 241, 279). Ese dato puede ponerse en diálogo con el crecimiento de cantidad de docentes para el nivel primario que muestra que entre 1975 y 1980 hubo un desfasaje entre el crecimiento matricular y el de docentes ya que en el quinquenio 1975-80 la cantidad de docentes en relación al alumnado bajó 2 puntos porcentuales en relación con el primer quinquenio (EC, 1980, p. 169). En el nivel superior, se produce un incremento del 83,3% en el primer quinquenio y 0% en el segundo (EC, 1980, p. 287). Recordemos que el sistema de educación superior provincial cobra existencia entre 1967 y 1970 (Resolución Ministerial N.º 10208, 1967).

Otro dato que ofrece este documento es el crecimiento del sector privado en esa década, en todos los niveles de la enseñanza. Así, para el nivel prescolar en el Gran Buenos Aires la incidencia de la oferta privada que en 1970 era del 43,4%, crece a 49,8% en 1975 y a 51,8% en 1980 (EC, 1980, pp. 193-96). En el caso de primaria, el nivel más afianzando en su cobertura y sostenimiento estatal, el 75,7% era atendido por el servicio público, el 24,3% corresponde a privada y un 0,04% a la autoridad municipal. Sin embargo, esos números se distribuían de manera muy dispar en los distintos distritos: mientras que la oferta privada alcanzaba a 53,5% en Vicente López, 48,7% en San Isidro y 35,5% en Tres de Febrero, la oferta pública provincial ascendía a más del 84% en Merlo, Moreno y Tigre (EC, 1981, p. 129). Esta tendencia se acentuaba en los niveles medio y superior: de las 686 escuelas secundarias del Gran Buenos Aires, el 63,4% eran privadas y en algunos

distritos esa proporción superaba el 70% (Alte. Brown, Gral. Sarmiento, Lomas de Zamora, Morón, San Isidro y Vicente López) (EC, 1981, p. 258). En el caso de la educación superior no universitaria, de los 47 establecimientos que registra el documento, 26 eran privados, contando con el número más alto de ellos Morón (7) y Gral. Sarmiento (5) (EC, 1981, p. 285).

La fuente da muestras del grado de crecimiento de la región y su demanda de escolarización, la desigual distribución y las limitaciones en infraestructura e inversión. Por un lado, destacaba que en primaria el 63,5% de los alumnos que atendía el ministerio provincial estaban en el conurbano (EC, 1981, p. 127) pero que los atendía en el 31,9% de los establecimientos que poseía (EC, 1981, p. 96). Un dato aún más crítico respecto al decrecimiento de la inversión e infraestructura es el que el documento presenta respecto a lo extendido de la práctica de reducción de horario escolar como una manera en la que se buscó atender una mayor matrícula en los mismos edificios. De ese modo, en 1980 el 12,4% de alumnas y alumnos primarios recibían menos de cuatro horas diarias de formación; solo Avellaneda, Gral. San Martín, San Isidro, Tigre y Vicente López podían atender a la totalidad de sus alumnos en turnos normales. La situación más crítica la presentaba Gral. Sarmiento ya que el 32,9% de su población escolar recibía educación en una jornada menor a la estipulada (EC, 1981, p. 155).

Al mirar en conjunto todos estos datos, es factible concluir que la ampliación de la cobertura y el crecimiento del alumnado e incluso de los años de la escolaridad, se fue alcanzando por el crecimiento poblacional y por la presión de la sociedad civil para estar dentro de la escuela aún más allá del tramo obligatorio. El sistema educativo, sin embargo, los fue incorporando a un andamiaje que se contraía, que invertía poco, que no adecuaba su organización e infraestructura, ofreciendo como única prestación la incorporación a aulas superpobladas en escasos establecimientos.

Modernización, tecnocratismo y particularización

La última dictadura militar accionó en un sentido altamente represivo y dentro de esa misma lógica produjo nuevos sentidos. Por un lado, fue efectiva su intervención en un debate que la precedía y la excedía, debate referido al agotamiento preexistente de ciertos significados de la educación escolar, al tiempo que instaló una determinada forma de procesar la modernización. Efectivamente, la narrativa homogeneizadora de la construcción de igualdad había dado ya significativas muestras de haber producido, además de inclusión social, profundas injusticias y promesas inconclusas. La opción tomada por la intervención dictatorial fue eclipsar esas ideas que habían tenido una enorme productividad, oponerles sentidos clásicos de individualización conservadora y desactivar así la poderosa noción de la educación como razón de Estado que había configurado el gran paraguas que impulsó el hacer "de la república una escuela". Se profundizóla dilución de la igualdad como sentido asociado a la escolarización al tiempo que fortalecieron la idea de que la educación era un problema y responsabilidad particular.

Otra de las consecuencias fue que la pretensión universalista presentó muchísimas dificultades para reconstruirse en el tiempo post-dictatorial que rodeó esta cuestión en torno a formulaciones de atención a la diversidad, políticas focalizadas, zonas de acción prioritaria, políticas focales, etc. Por ello el énfasis en las capacidades de las que se era portador/a o de las que se carecía, más que en las maneras en las que la escuela apostaba al contacto cultural y producía colectivamente saberes, ha dejado a distintas propuestas más próximas a la calificación de las personas por la pura falta o a la conservadora meritocracia individual, aun en versiones *soft.* De la mano de ello, el énfasis puesto en mirar al alumnado en sus contextos abrazó frecuentemente la tensión de encerrar, compartimentar y aun justificar en lo familiar y próximo los límites que la escuela podría dejar de cruzar. Se introdujo el concepto de equidad como superador del

de igualdad, centrado en la propuesta de no dar lo mismo a los que eran diferentes y, en consecuencia, no tratarlos homogéneamente. Estas iniciativas se dieron en contextos de reducción de recursos disponibles por parte del Estado y la necesidad de focalizarlos en las poblaciones más necesitadas. Lo local no mirado como pertenencia sino como auto-referencialidad fue frecuentemente aludido en la compartimentación de población en definiciones urbano-marginales, contextos vulnerables, contextos adversos, contextos críticos, etc. como autorregulación.

A lo largo de su desarrollo histórico, la gramática de las instituciones formadoras de docentes se fue configurando en función de los modos de funcionamiento de la escuela para la que esa/os docentes se formaban. Pareciera que, en la institución formadora, la posición de alumnas, alumnos y de adulta/os no eran "mezclables". Esta posición de infante se extendió históricamente a la concepción de aprendizaje, prefigurando sujetos ahistóricos: las y los alumna/os de profesorado aparecieron como despojados de su presente (como adultos, ciudadanos, trabajadores) y de su pasado (se desconocía su experiencia y saberes construidos sobre la enseñanza y el aprendizaje en la propia escolarización). Ese despojamiento era una continuidad que fortaleció el vínculo pedagógico tradicional, donde el docente era el que sabía y la/el alumna/o el que no, en términos absolutos. Si bien en toda relación educativa había y hay necesariamente asimetrías que tienen que ver con la transmisión de saberes, en el caso al que nos estamos refiriendo estas tendieron a fijarse y absolutizarse, por lo que terminan convirtiéndose en el único tipo de vínculo pedagógico posible. A su vez, esta asimetría se trasladaba al resto de las relaciones que se establecían en la institución (políticas, personales, organizativas, etc.). Estas características se veían acentuadas por el hecho de que las y los que enseñaban se formaban y ejercían su tarea en instituciones isomórficas (Davini, 1995) a las de su propia trayectoria escolar, solo que invirtiendo la posición de estudiantes a docentes. Incluso, a veces, se les proponían a las y los estudiantes del profesorado las mismas actividades que propondrían a sus alumna/

os cuando fueran docentes, sin que existan profundizaciones ni adecuaciones a su condición de adultez.

Más adelante, los componentes vocacionales persistentes de la tradición normalista se fueron entretejiendo con el modelo tecnocrático-eficientista y devinieron en un "compromiso técnico"; esta consolidación de la tradición eficientista tampoco colaboró con el fortalecimiento de un proyecto socio-profesional transformador (Birgin y Pineau, 1999), sino que, por el contrario, reforzó posiciones de saber docente subordinadas en el marco de políticas de conocimiento que, en el último tercio del siglo XX, autorizaron las voces de supuestos "expertos" y desautorizaron las de las y los profesores (Suárez, 2007). A lo que venimos describiendo debemos agregarle, como enfatizan los autores, la problemática de género, particularmente significativa en el caso de la docencia de nuestra región, ya que las futuras maestras eran y son, mayoritariamente, mujeres.[36]

Otra de las características de las instituciones que estamos mencionando era la endogamia (Davini, 1995) que describía procesos de autosatisfacción de necesidades y de autorregulación institucional, produciendo un mecanismo de relación circular e interna entre los miembros de la institución y dificultando la circulación entre esta y el contexto, con el consecuente aislamiento y fortalecimiento de lazos primarios: "la gran familia". Esto se vincula también con la adquisición de actitudes defensivas en relación con los "embates" de la política y una actitud de desconfianza frente a otras instituciones. También, debe decirse que muchas veces, los procesos autoritarios llevaron a una supervivencia y aislamiento institucionales, en los que la endogamia funcionó como una capa protectora. Los gérmenes de la endogamia también se pueden encontrar en el modelo

[36] La feminización de la profesión docente estimuló también la infantilización. La mujer fue durante mucho tiempo un sujeto legalmente subordinado, con restringidos derechos legales para asuntos comerciales, su acceso a la patria potestad de los hijos, etc. Así, si el discurso pedagógico infantilizaba a cualquiera que ocupase el lugar de alumno, otros discursos, como el legal, también reforzaban esta operación para el caso de las alumnas (Birgin y Pineau, 1999).

normalista propiamente, ya que se basaba en la idea de la unidad académico-escolar. De ese modo, es posible encontrar historias de vida de docentes que se formaron desde la escuela inicial en la institución, se graduaron allí mismo y trabajaron en distintas instancias en ella (Davini, 1995). A partir de las particularidades detalladas debe notarse que las características de la gramática escolar incluyeron el hecho de tener una gran permanencia y perdurabilidad (Tyack y Cuban, 2001; Viñao, 2002).

"Con la democracia se come, se cura y se educa...". Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática

Nos detendremos en este apartado en el complejo escenario educacional de la reapertura democrática en el gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989). Durante la dictadura, el Estado de terror había penetrado muy profundamente en la sociedad y el régimen autoritario lesionó a las instituciones u organizaciones civiles con capacidad de proteger a los ciudadanos individuales del poder del Estado (Corradi, 1992). Diversos análisis han caracterizado a la transición democrática argentina como oscilante entre un quiebre completo y cierta continuidad con el régimen previo, realizando un recorrido errático entre, por un lado, la decisión de condenar el pasado y reconstruir las instituciones y, por otro, la vacilación para profundizar un proceso de estas características. Algunas acciones más decididas en torno a la revisión del pasado dictatorial trascendieron al gobierno de la transición en términos temporales y, además, porque fueron sostenidas por parte de otros sujetos sociales más allá del gobierno.

Desde el punto de vista del partido de gobierno, y de una posición dentro de él (el alfonsinismo), se evidenció un accionar basado en la convicción de que el establecimiento del Estado de derecho y las instituciones ligadas a la representación y la soberanía política generarían un nuevo orden democrático. A la arbitrariedad, violencia

y autoritarismo del régimen anterior, el alfonsinismo le opuso el discurso de la vigencia de la ley y de los derechos. Para ello tomó ejemplos de la socialdemocracia europea, junto con preocupaciones destinadas al desarrollo de una "mentalidad democrática" y la apelación a la reforma moral, propia de la tradición yrigoyenista. Sin embargo, este intento operaba sobre el olvido de la matriz que significaba la historia política argentina y partía del optimismo acerca de un sujeto civil democrático como ya constituido.

Para entender el posicionamiento del alfonsinismo y la hegemonía que construyó en sus primeros momentos, debemos detenernos, primordialmente, en lo referente a su política de derechos humanos y hacia la corporación militar, ya que la candidatura de Alfonsín construyó su legitimidad fundamentalmente a través de la confrontación con el régimen militar. Sin embargo, así como destacábamos la pretensión del restablecimiento del Estado de derecho a través de procurar acuerdos o resituar las clásicas instituciones de representación, también la revisión del pasado autoritario estaba destinado a las cabezas responsables, pero sin adentrarse tan profundamente como la devastación lo había hecho. Esta característica se inscribía en el propio discurso en el que el alfonsinismo concibió su ruptura con el pasado.

A través de este posicionamiento, el primer gobierno post-dictatorial buscó establecer una frontera respecto del pasado como condición para la emergencia de un nuevo régimen político, a partir de fijar un antagonismo que cristalizara una frontera temporal y política, a la vez. El alfonsinismo encontró con facilidad una alteridad en ese presente: el régimen saliente tenía voceros prototípicos sobre cuyo fantasma el discurso radical se construiría como su negativo (Aboy Carlés, 2001).

Alfonsín se encontraba en una situación privilegiada para asumir el papel de narrador central de la historia reciente del país (Aboy Carlés, 2001). En 1983, se evidenciaba una movilización social impensable durante los duros días de la represión militar. Muchas fuerzas políticas y sociales se posicionaban en la necesidad de establecer una

clara frontera contra el régimen anterior. Existían diversas manifestaciones de organizaciones locales, fuerzas políticas provinciales, sindicatos, grupos de derechos humanos, etc. Ese era el clima social de los primeros momentos de la administración radical de 1983, la que se caracterizó comúnmente como la “primavera alfonsinista”, que constituyó su identidad como resultado contingente de una disputa sobre las interpretaciones del pasado, el futuro deseado y los medios para alcanzarlo. La construcción de ese efecto de frontera fue reforzada una y otra vez por el discurso presidencial (Aboy Carlés, 2001). Sin embargo, hubo otras dimensiones de lo social que no siguieron esa misma apertura cultural, y esa “primavera”, por los motivos que estamos reseñando, fue demasiado corta,.

La iglesia católica cuestionó fuertemente la revisión del pasado promovida desde el gobierno. Según Mignone, en el episcopado católico, la mayoría de los obispos tenía una mentalidad integracionista previa al Concilio Vaticano II y adoptó un concepto conocido como la “Iglesia de la Cristiandad”. Esto supuso el sostenimiento de la creencia de que no había salvación fuera de la Iglesia y la aspiración de que el Estado debería imponer (o al menos proteger) la cosmovisión católica en la sociedad. De esta manera, la evangelización, la *raison d’être* de la iglesia, no tendría lugar a través del testimonio y la palabra de los creyentes, sino fundamentalmente a través de la colaboración del Estado. También Mignone afirma que quien posteriormente fue el presidente del Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM), Antonio Quarracino, atacó la política desplegada por el gobierno hacia los militares y reavivó las pretensiones militares acerca de una amnistía para anular las posibilidades de juicio y castigo (Mignone, 1992).

En sucesivas alocuciones, Alfonsín criticó los dualismos cristalizados de la historia política argentina. Él se propuso precisamente como la superación de las formas antinómicas previas al concebir la construcción de un régimen político plural como parte de un proceso de democratización más amplio de la sociedad argentina (Aboy Carlés, 2001). Cuando su gobierno comenzó, se desarrolló rápido una

percepción de la transición completamente asociada al éxito de un determinado gobierno. Sin embargo, la recuperación democrática fue dominada por una lógica confrontativa y el punto de vista más frecuente fue la necesidad de excluir al otro, más que la posibilidad de articular posiciones diferentes. Este elemento ha sido parte de la cultura política argentina desde mucho tiempo atrás (desde la dicotomía civilización o barbarie, por ejemplo), y la última dictadura militar fue expresión extrema de ese componente ideológico, que afianzó fuertemente.

A partir de los elementos que hemos enumerado, podemos afirmar que el alfonsinismo construyó su hegemonía alrededor del significante *democracia*. *Democracia* ocupó el lugar central en todos los discursos de la época; por ejemplo, uno de los más famosos y reiterados enunciados de Alfonsín fue: "con la democracia se come, se cura y se educa". Así, se articulaban significados relacionados con el bienestar de la sociedad (nutrición, salud, educación, libertad, representación política, etc.) alrededor del significante *democracia*. Toda la producción discursiva presidencial intentó enlazar el sentido de cada acción gubernativa con el propósito de la construcción de un régimen político democrático. En términos de Laclau, la restitución del orden democrático funcionó como la siempre incompleta superficie de inscripción para una plenitud ausente (Laclau, 1993).

El alfonsinismo se constituyó en una posición articulatoria de un sujeto político novedoso en la situación institucional que vivía la Argentina. Así, el significante *democracia* articulaba diferentes sentidos para las diversas fuerzas políticas que estaban en pugna y para los diferentes espacios institucionales. Esta noción unificó un gran conjunto de fuerzas distintas, pero, al mismo tiempo, estas fuerzas se confrontaron entre sí para apropiarse de ella y vincularla con contenidos particulares, buscando dominar así el terreno de significación. Muchas veces, *democracia* se confrontó con el régimen autoritario, pero a veces fue vinculada al gobierno electo o a una división interna dentro de los partidos políticos (como el caso de la Renovación Peronista), etc.

La reforma económica no fue un elemento central en la formación discursiva de las primeras etapas del alfonsinismo, sino que ocupó un lugar muy subordinado en relación con la cuestión de los derechos humanos, el reestablecimiento de las instituciones democráticas, la soberanía política y los mecanismos de representación. En ese discurso, la economía y la crisis económica fueron articuladas tardíamente ante la profundización de la crisis de la configuración inicial. Según Laura Tedesco, es posible argumentar que Argentina durante los ochentas estaba no solo experimentando un proceso de democratización sino también una exacerbación de la crisis del Estado (Tedesco, 1999).

Progresivamente el discurso articulado en torno al significante *democracia* fue perdiendo su posibilidad de absorber más y más demandas. En parte, esta pérdida de capacidad metaforizante estuvo asociada a que se mostró incapaz de confrontar y derrotar a los espectros del autoritarismo, lo que había sido su apuesta más fuerte y desde la cual había construido su identidad. Pese a que en la Argentina hubo, a diferencia de los casos de Uruguay y Chile, para citar solo algunos países vecinos, una escena de judicialización hacia los dictadores, la gestión alfonsinista fue cediendo ante las presiones de la corporación militar y, finalmente, fue anulando el castigo que el juicio había dictaminado para ellos. Desde la fuerza que le había otorgado inicialmente la confrontación con el pasado autoritario, la posición del gobierno fue cambiando. De la confrontación del antagonismo original, *autoritarismo vs. democracia*, el discurso del gobierno fue forzado a cambiar hacia un tono más negociador. Esto provocó un importante desplazamiento discursivo y, en ese nuevo escenario, muchos sectores se sintieron traicionados por el tono negociador hacia la corporación militar.

Democracia y restauraciones en la política educativa

La dictadura fue, sin lugar a dudas, un punto de inflexión para la política educativa. A partir del recorrido que hemos hecho en este libro, podemos decir que el sistema educacional argentino había alcanzado su máxima expansión al promediar el siglo XX y que luego, avanzados los años sesenta, la red escolar recibió una explosión de demandas en todos los niveles y modalidades, las reformas realizadas no alcanzaron para responder a los múltiples cambios y demandas sociales y se comenzaron a evidenciar deficiencias que ponían de manifiesto la necesidad de ampliación y cambio. Por ello, el sistema educacional acentuó sus problemas y, al promediar los setentas, sus condiciones no eran las apropiadas para dar respuesta a las demandas acumuladas. El régimen dictatorial encontró allí condiciones propicias para poner en discusión los ejes centrales que habían organizado el sistema educacional argentino durante casi un siglo: primacía del Estado educador, laicismo, la escolarización como una cuestión de Estado, la cobertura nacional del mismo y un lugar secundario otorgado a la iniciativa privada.

Así, la dictadura significó el desplazamiento de los ejes centrales del principal discurso educacional que, con revisiones y reformas en diversos momentos, cumplía con un siglo de vida. A partir de la nueva orientación que el régimen autoritario le imprimió, comenzó a enunciarse lo que sería una nueva tendencia en el modo de entender las funciones y sentidos colectivos del sistema de escolarización pública. De modo muy abreviado, y como hemos argumentado en trabajos anteriores (Southwell, 2007b), la transformación central fue que la educación dejó de ser una *razón de Estado* para pasar a ser una *razón individual*, poniendo en cuestión la concepción sobre aquel como principal agente educacional. Ese desplazamiento en la concepción estructurante generó una serie de consecuencias. Tres aspectos generales son:

- La clásica concepción educativa centrada en el Estado fue puesta en cuestión a través del reconocimiento del rol de la familia y de la Iglesia como agentes educacionales, y asignando un creciente rol subsidiario al Estado; la influencia educacional de la Iglesia Católica fue creciendo y se consolidó como un poderoso sector empresario de la educación.
- El cuestionamiento a la administración del sistema en base a la centralidad nacional bajo la tradición del Estado docente posibilitó medidas específicas como la de la transferencia de los servicios educativos de la jurisdicción nacional a la provincial.
- El quiebre de la educación como cuestión de Estado hizo más precario el acceso y permanencia de la población más desfavorecida, fundamentalmente aquella para la cual la escolarización estatal era la única (o la principal) manera de acceso sistemático al conocimiento socialmente validado y, por su intermedio, a los circuitos del trabajo y del consumo. En el mismo sentido, los circuitos de escolarización que ya estaban diferenciados en cuanto a la calidad de servicio que ofrecían, profundizaron su grado de diferenciación y fragmentación preexistente. En relación con esto, existen estudios que han concluido que el patrón de distribución educacional en la región había sido más democrático que el patrón de distribución de la riqueza (Rama, 1978). De este modo, la expansión educacional y la posibilidad de movilidad social de las clases desfavorecidas a través de la escolarización, que había sido un componente importante del "pacto democrático" en Latinoamérica, perdió sustentabilidad a partir de poner en discusión la primacía estatal como garante.

En suma, durante la dictadura había entrado fuertemente en cuestión la tradicional concepción estructurante del sistema educacional argentino, que articulaba las nociones de modernización,

civilización, laicismo, Estado educador, progreso, educación para toda/os como cuestión de Estado, homogeneización, entre otras; es decir, la formación discursiva que había funcionado como superficie de inscripción para todos los proyectos generados por el gobierno de la educación durante casi un siglo. Después de la profunda interrupción que había significado la dictadura era necesario generar las condiciones para el desarrollo de un nuevo discurso educacional; como veremos en el desarrollo que sigue, el intento del gobierno radical fue fundamentalmente reestablecer el canon clásico del sistema educacional, más que generar uno nuevo. En ese contexto, analizaremos las disputas en torno a lo que significaba una educación democrática para los diferentes sectores en pugna.

Ceremonias incalculables: debates pedagógicos en el país del Nunca Más

Los análisis más frecuentes acerca de la gestión alfonsinista y su dimensión pedagógica estuvieron centrados en la imposibilidad institucional que generaba el deterioro de la situación postdictatorial. Presumiblemente, ellos explicaban por qué el gobierno no logró afianzar un discurso educacional nuevo. Hubo, sin embargo, muchas dificultades internas del partido de gobierno, su posicionamiento, así como sus resistencias para integrar a otros sujetos sociales.

Sin lugar a dudas, el gobierno de la transición democrática y la figura de Alfonsín en particular hicieron importantes esfuerzos vinculados a dejar de lado el autoritarismo a través del descabezamiento de ciertas figuras e instituciones. Sin embargo, los intentos no fueron tan profundos como para estructurar una tradición político-educacional nueva.

Por un lado, puede decirse que el alfonsinismo fue una concepción muy entroncada con el krausismo en la pretensión de alcanzar un sistema social ético y justo, al cual asociaba con la redistribución de bienes simbólicos. Sobre esa base, impulsó buena parte de su

búsqueda de renovación. Estas características estaban también asociadas a una concepción de modernización que, desde la lógica de las administraciones radicales de principio de siglo, era entendida como una expresión del desenvolvimiento estatal en cuyo discurso, el sistema educacional crecía como parte de una modernización generada por la acción estatal. Para cuando, más adelante en este capítulo, analicemos las políticas educativas de los años noventa, vale la pena dejar planteado que esta concepción se verá posteriormente modificada con la instalación de la concepción neoliberal del Estado, produciendo un cambio en la noción misma de modernización que pasará a estar mayormente vinculada a un particularismo tecnocrático.

De acuerdo con Braslavsky, el nuevo modelo societal que se enunciaba en 1983 contenía elementos que encerraban la oposición con rasgos del modelo anterior. Según la autora, el modelo debía ser "democrático" para superar el régimen autoritario anterior, "moderno" para superar el atraso tecnológico, "productivo" para revertir la tendencia a la desindustrialización, "libre de condicionamientos externos" para detener el creciente endeudamiento externo y con "justicia social" para invertir la creciente concentración de la riqueza (Braslavsky, 1985).

En ese escenario, el gobierno intentó generalizar las características estructurales que el sistema educativo había tenido tradicionalmente, ampliando su capacidad de cobertura. Esto se llevó adelante fundamentalmente quitando los condicionamientos para el ingreso a las instituciones educativas y promoviendo formas de participación de los integrantes de la "comunidad educativa". A juzgar por las medidas adoptadas, su intento fue (en la misma lógica de confiar excesivamente en lo que generaba de por sí, el reestablecimiento de las instituciones de representación) reabrir los mecanismos institucionales para que la población pudiera volver a contar con las instituciones, lo que no era poco, aunque para nada suficiente. El intento del gobierno fue la extensión, en términos de cobertura y de tipo de destinatarios, del clásico canon educacional. Las instituciones

educativas en las que puso su más decidido afán restaurador fueron las universidades por la reapertura de las carreras que habían sido cerradas y el restablecimiento de los preceptos de la Reforma Universitaria.

Como mencionamos antes, *democracia* era el significante central. En este sentido, pareció existir un intento hacia lo que Braslavsky ha caracterizado como un nuevo "estilo educativo democrático" (Braslavsky, 1985), pero este enunciado tenía diferentes sentidos para los distintos sectores involucrados. El carácter polisémico de la democracia estaba también presente y los debates educacionales hacían eje en la dicotomía democracia – autoritarismo como punto de partida. Significantes como *democracia*, *participación*, *pluralismo*, *soberanía*, entre otros, eran adoptados como el marco desde el cual se enunciaban diferentes proyectos educacionales. Los documentos oficiales, así como los que se producían por fuera del circuito oficial, las prescripciones y recomendaciones para experiencias educativas, contenían esas ideas antiautoritarias. Un ejemplo de esta tendencia fue la fuerte recomendación de la difusión y enseñanza de los derechos humanos en las instituciones educacionales. Para las y los educadores progresistas era necesario sostener una fuerte postura de diferenciación contra el régimen represivo como una condición para avanzar hacia un proceso democrático. Ello produjo la revitalización de experiencias, tanto de instancias de educación formal como de educación no-formal, movimientos universitarios, asociaciones profesionales y laborales, etc. Aquellos sectores democráticos se sintieron traicionados por el proceso de negociación con la corporación militar y con una posición que declamaba principios generales de participación pero que no modificaba estructuralmente las instituciones para que la participación se convirtiera en una nueva matriz de formación y trabajo.

Como se mencionó antes, la característica de fuerte antagonista contra el régimen autoritario fue la identidad de los primeros momentos del gobierno, que luego fue cediendo terreno. Eso contribuyó a que el gobierno resultara incapaz de transformar la movilización

antiautoritaria que lo había acompañado en un proyecto político-educacional sostenido. En este análisis, adquiere importancia la pregunta acerca de qué significaba "educación democrática" en ese momento, qué aspectos vinculaban la democracia y una educación que venía de ser alternativamente considerada reproductora del orden social injusto, liberadora, causante del desborde de la cultura política y fuente de creación de subversión, en los años previos.

Es posible observar que esa época pareció ser el momento de la reemergencia de los viejos sujetos educacionales y de los viejos debates de ese ámbito (Southwell, 2002). De este modo, más que rearticular algo nuevo, se hicieron evidentes todas aquellas cosas que la sociedad argentina ya sabía sobre sus propios proyectos educacionales, con todas sus discusiones incompletas, es decir, permitió entender ampliamente las corrientes educacionales que habían construido el sistema educacional argentino hasta ese momento. Esto puede ser entendido como una necesaria "última instancia" que permitió una *mise en scène* de las discusiones clásicas en las posiciones político-pedagógicas que habían sido brutalmente interrumpidas en 1976 (Southwell, 2002). Es más, esta característica de "última instancia" habría posibilitado cierto "cierre" de aquellos debates. El evento que más claramente plasmó esa "última instancia" fue el Congreso Pedagógico Nacional.

Los límites a las propias decisiones: el Congreso Pedagógico Nacional

El Congreso Pedagógico Nacional (en adelante CPN) tuvo a buena parte de la sociedad debatiendo durante tres años acerca de qué y cómo deseaba enseñar a sus generaciones jóvenes. Según algunos testigos del evento, el CPN se basó en una particular fantasía social: si de un congreso con características globales similares (el de 1882 como parte del debate que se cristalizó en la ley 1420) habían emergido debates y regulaciones que ordenaron el sistema educacional

durante un siglo, otro congreso podría permitir un proceso similar. Sin embargo, el CPN puso fundamentalmente de manifiesto la brutal interrupción que había significado la dictadura, desbaratando las experiencias alternativas que venían realizándose, golpeando la producción teórico-conceptual pedagógica, interrumpiendo el registro de la información del sistema, cancelando las revisiones del canon clásico que era necesario reformar, etc. También, puso de manifiesto esa matriz de la cultura política argentina a la que hacíamos referencia antes, es decir, esa según la cual la única manera de sobrevivencia era la eliminación del otro, la transformación del oponente en enemigo y las consecuencias que de ello se derivan.

El desarrollo del CPN significó diferentes cosas para los distintos sectores que participaron en él. Para los sectores católicos y conservadores (inclusive para ciertos sectores del peronismo) el congreso era un intento del gobierno para fortalecer principios "secularistas" en las instituciones educativas. Esos mismos grupos se manifestaban preocupados por lo que consideraban un intento por reducir la participación privada en la administración educacional que se había consolidado desde tiempo atrás. La iglesia católica, por su parte, organizó el campo de su argumentación alrededor de las idea de *pluralismo*, invocando la noción de pluralidad, que no parecía ejercer, para disputar con aquello que entendía era el monopolio del Estado en materia educacional. Esto constituye un ejemplo de un intento por dominar el campo de la discursividad a través de la articulación de la noción de pluralidad al significante *democracia*, buscando que el contenido "pluralismo" dominara el continente "democracia" (Southwell, 2007b). Es decir, participaba de la disputa por el significante *democracia* cargándolo con el sentido de pluralidad que le posibilitaba jaquear la presencia del Estado. Eso le permitía restaurar su presencia como agencia educativa desarrollada en la segunda mitad del siglo XX.

Por su parte, los sectores más progresistas entendían que en el congreso, el gobierno estaba ofreciendo la posibilidad de hegemonizar una futura reforma educacional a la iglesia católica y al empresariado de la educación. Para ellos, democracia educativa significaba

Estado docente, movilidad y participación social. Asimismo, algunos de estos sectores planteaban posiciones más defensivas, buscando restituir el clásico canon educacional con las características que el sistema educativo había desplegado históricamente. El gobierno echó a correr su propuesta de debatir en el CPN, aunque sobreestimando las condiciones que ese estado deliberativo podía generar. Nuevamente se evidenciaba la presunción de que estableciendo los "marcos" institucionales, la legitimidad de los lugares de enunciación como derivaciones del Estado de derecho, ello conduciría a un debate democratizador. Por otro lado, a poco de andar, mostró su falta de decisión o incapacidad para conducir un proceso que debía construir un nuevo discurso hegemónico.

Es importante explorar las dificultades internas a la propuesta gubernamental, es decir, no solo los condicionantes de las diferentes expresiones de la crisis, los obstáculos de los otros partidos e instituciones (que los hubo), sino las dificultades que traía consigo el propio lugar de enunciación de la política educativa del gobierno alfonsinista, de la relación de este movimiento con la tradición de su propio partido, etc. El gobierno tuvo relaciones difíciles con la iglesia católica por distintos motivos. Por un lado, tal como se ha mencionado, la iglesia no acompañó al gobierno en el cuestionamiento de los métodos de represión generalizada utilizados durante la dictadura, cuestionamiento en el que, en ocasiones, la propia iglesia resultaba implicada. El radicalismo mismo quedó atrapado en sus propias contradicciones acerca de la iglesia. Asimismo, la jerarquía eclesiástica se opuso a la ley de divorcio que fue aprobada durante la gestión de Alfonsín y respondió a esa política que juzgaba equivocada con denuncias de corrupción dentro del gobierno. Durante 1984, la Comisión Permanente del Episcopado criticó al gobierno nacional por lo que supuso era una toma de la cultura y la educación "por marxistas" en instituciones oficiales; también, por lo que entendían eran obstáculos establecidos hacia la educación privada, mayormente confesional y por la difusión de "principios extraños a la tradición nacional". Asimismo, algunos miembros del Episcopado

se manifestaban preocupados por lo que entendían como el "aumento de la bibliografía marxista en las universidades".

El 10 de noviembre de 1984, la Conferencia Episcopal Argentina dio a conocer un documento, balance de año, titulado "Construyamos la Nación". El mismo expresaba:

> en materia educacional, hay una excesiva neutralidad, contenidos de imposición ideológica y métodos con un carácter decididamente materialista, usando la protección del nombre de la democracia. La contribución del Estado a la educación privada no es un premio sino un auténtico derecho. Las dificultades que hemos atestiguado parecen ser el fruto de discriminación ideológica (Mignone, 1992, p. 159).

Acerca del Congreso Pedagógico Nacional, muchos obispos pensaron que el proceso tuvo como su objeto la promulgación de un ideario laico y marxista. La extensa red educacional de la iglesia se movilizó y sus representantes (entre los cuales se encontraba, por ejemplo, uno de los ex ministros de educación de la dictadura militar, Juan Llerena Amadeo) generaron una influencia decisiva en las conclusiones finales del Congreso (Mignone, 1992). Si se observan las conclusiones del CPN, resulta muy evidente que ante todos los temas centrales de los cuales se ocupó, se alcanzaron posiciones diametralmente opuestas expresadas en dictámenes de mayoría y minoría respectivamente, sin articulaciones complejas que posibilitaran la integración de múltiples posiciones. En esta situación resultó evidente la incapacidad de las diferentes concepciones de política educativa participantes del CPN y particularmente del gobierno que no pudo sostener la iniciativa de desarrollar un nuevo proyecto educacional. La construcción de la hegemonía consiste en la articulación de diferentes sujetos educacionales alrededor de la polisemia de un discurso. El debate en el CPN fue alrededor de principios doctrinarios tradicionales que habían dividido a los sectores educacionales y viejas divisiones fueron ofrecidas a problemas acumulados y a otros nuevos.

Más allá del desarrollo del CPN, el gobierno de esa etapa no generó profundas reformas en el sistema educativo. Sí se propuso y

avanzó en la laicización de contenidos, la modificación de valores y prácticas institucionales tendientes a la participación y a la democratización, la eliminación de los mecanismos selectivos en el nivel medio y superior, la restitución del ingreso universitario irrestricto, lo que produjo rápidamente un consecuente aumento de la matrícula de ambos niveles en todas sus modalidades.

El radicalismo cifró esperanzas por el desarrollo de un proyecto educacional nuevo en el CPN, pero fue incapaz de sostener la iniciativa del proceso, encerrado en el debilitamiento de su conformación discursiva inicial y sin poder desarrollar otras, ni albergar a nuevos sujetos a su enunciación. Por un lado, el oficialismo no tenía resuelto, al interior de su cuerpo partidario, esos enfrentamientos de los que participaba.[37]

Cuando el CPN terminaba, después de dos años de sesión, prácticamente también concluía el gobierno de Alfonsín. El momento final del CPN se presentaba como el momento de culminación de un determinado modo de discutir acerca de la política educacional. Por eso, el CPN pareció ser una última instancia de los restos del sistema educacional previo más que la emergencia de uno nuevo, lo que le dio características de transición. Con posterioridad, esta falta de transformaciones educacionales generó las condiciones de posibilidad para que la administración siguiente, de Carlos S. Menem, diera por cerrado estos debates, a los que calificó como caducos. Así, la gestión Menem generó una transformación del sistema con una profunda alteración de sus sentidos en el contexto de las políticas de

[37] La existencia de una "identidad radical", entendiendo por tal un conjunto de afinidades internas y de diferenciaciones externas, aparece ya con claridad durante los años que siguieron al surgimiento de la agrupación: la lucha por las elecciones libres, la herencia común a partir de las experiencias insurreccionales previas a la sanción de la Ley Sáenz Peña de 1912 que estableció el sufragio universal masculino secreto y obligatorio, el culto de los líderes muertos, como Leandro Alem, fundador de la UCR y muerto sólo cinco años después en 1896. Sin embargo, ese suelo identitario lejos estaba de constituir una plataforma política más definida. De hecho, liderazgos tan diferenciados como los de Alem e Yrigoyen bien nos indican las diferentes concepciones que podían cobijarse bajo las banderas del radicalismo (Aboy Carlés, 2001, p. 233).

ajuste y tuvo condiciones para "barajar y dar de nuevo" acerca de los modos de debate y las lógicas del discurso educacional, de lo que nos ocuparemos un poco más adelante. En suma, el CPN dejó plasmada una tendencia a la descentralización que luego el menemismo tomó.

Cinthia Wanschelbaum (2014) planteó que durante el gobierno alfonsinista se produjeron en el ámbito educativo una serie de diagnósticos con el objetivo de reconfigurar la educación, pero que, a su vez, dichos elementos se configuraron en agentes de la transición para la reforma educativa que se realizaría en el período inmediatamente posterior, el menemismo. De este modo, la autora señala que:

> La transformación educativa noventista tuvo en los lineamientos de la política educativa alfonsinista las bases históricas para la implementación del modelo educativo neoliberal. Las condiciones sociales y educativas a fines del año 1989 se encontraban aptas para la profundización del modelo neoliberal en lo económico y neoconservador en lo político. El neoconservadurismo encontró un camino allanado desde el cual avanzar (Wanschelbaum, 2014, p. 78).

En esa búsqueda de continuidades, ya Cecilia Braslavsky (1986) había planteado que de estas políticas de la década se encontraban ciertas huellas en la década anterior, donde se produjo la segmentación y desarticulación del sistema, acciones orientadas por las leyes del mercado. En palabras de la autora,

> La funcionalidad de la segmentación y desarticulación se logra [...] por los mecanismos del mercado. En efecto, en las sociedades de mercado los bienes sociales se transforman en mercancía, para que la población los adquiera de acuerdo a su capacidad de consumo (Braslavsky, 1986, p. 19).

En estos tiempos ocupó nuevamente un lugar relevante Afredo Bravo (1925-2003). Nacido en Concepción del Uruguay, Entre Ríos, se graduó como maestro en Avellaneda y cumplió sus primeras tareas docentes en Chaco. Retornado a Buenos Aires, se incluyó en las luchas gremiales docentes en los momentos en que se debatía y gestaba el Estatuto

del Docente. En 1957 tomó distancia del partido socialista en el que militaba en protesta porque la junta consultiva del partido se había conformado a instancias de la dictadura militar que había derrocado a Perón. Participó activamente en la conformación de la CTERA en 1973 y en 1975 integró la constitución de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH). Educador comprometido con la democatización fue apresado por la dictadura en el momento en que dictaba clases en una escuela de Buenos Aires. Sobrevivió a la tortura y posteriormente se integró al gobierno constitucional de Alfonsín como Subsecretario de Estado del área de Educación. Sin embargo, renunció al cargo en protesta porque ese gobierno impulsó las leyes de punto final (1986) y de obediencia debida (1987), leyes que establecieron la caducidad de la acción penal contra los imputados por la acción genocida de la dictadura.

Políticas de formación docente a través del Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (INPAD)[38]

Así como la década de 1960 significó, tanto en Argentina como a nivel internacional, un giro en la concepción de la docencia –la consolidación de la tradición eficientista[39]–, la década del 1970 significó la puesta en cuestión del trabajo docente y del valor social de su tarea con una consecuente pérdida de *status* (Davini y Birgin, 1998). A partir de los ochenta se impulsará el posicionamiento del docente

[38] En este apartado recupero planteos presentados en el artículo "Una política de formación docente en el marco de la recuperación democrática: el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización docente. Argentina 1987-1989" que publicamos junto con Jorgelina Méndez (Southwell y Mendez, 2018).

[39] La consolidación de esta tradición no significa la sustitución. Como plantea Davini (1995) la tradición eficientista se fundió con las otras tradiciones previas –la normalista y la academicista– sin que ninguna de ellas pueda ser entendida como una forma pura, sin sus antecedentes. Por otra parte, tal como lo analizamos en otro trabajo (Southwell, 1997) el tecnocratismo significó una relectura, una reocupación, un relevo de concepciones epistemológicas del conductismo presentes desde décadas previas.

como actor fundamental del cambio educativo. Como hemos buscado presentar hasta aquí, en el contexto de la incipiente experiencia democrática, la educación se convirtió en marco de expresión de algunos principios del programa político del gobierno centrado en la democratización institucional, participación, autonomía, entre otras. En este contexto su rol e identidad fueron puestos en cuestión desde abordajes pedagógicos, técnico-pedagógicos, políticos, sociales e ideológicos. Las nuevas pedagogías centradas en el niño suponían que él era el principal responsable por su proceso de aprendizaje y el rol del docente debía entenderse en términos de facilitador, sin obstaculizar su desarrollo autónomo. Los documentos de la UNESCO y de la OCDE insistían en que las y los docentes deberían estar en el centro de las reformas. La revalorización o jerarquización de su tarea quedaba unida a la formación permanente, el perfeccionamiento y la actualización. En los ochenta, el discurso de la profesionalización se resignificó en función del nuevo contexto y se relacionó con la formación inicial de los docentes. En este sentido, la profesionalización no era tanto el producto de prácticas y condiciones laborales como resultado de un proceso formativo, del enfoque y contenido del currículum para la formación docente. De esta manera, se naturalizó la relación entre profesionalización y formación que demandaba un docente a tono con las tendencias descentralizadoras, impulsando una mayor autonomía en las instituciones y poniendo en el centro la propia gestión. A partir de allí será cada vez más común que los discursos de las reformas educativas relacionen la mejora de la calidad educativa con una reforma o transformación de la formación inicial del docente, depositando allí gran parte de la responsabilidad por el cambio educativo. Otra de las cuestiones que estaba presente en estos discursos era la búsqueda de una identidad profesional docente y, paralelamente, de una jerarquía perdida. La jerarquización de la docencia se asociaba a un aspecto fundamental: el perfeccionamiento y actualización permanente.

Respecto de su distribución institucional, la formación docente presentaba una heterogeneidad significativa a lo largo del país.

Aproximadamente un 30% de esas instituciones eran de dependencia pública nacional, otro 30% era de dependencia pública provincial y un 40% era de dependencia privada crecientemente confesional (Bertoni y Cano, 1987). La matrícula de la formación docente había experimentado un enorme crecimiento entre las décadas de 1960 y 1980, y se distribuía aproximadamente en un 75% en instituciones públicas y un 25% en instituciones privadas (Bertoni y Cano, 1987).

Así, la agenda de la reforma educativa en la transición democrática tuvo en su centro al docente. Maestras, maestros y profesores fueron depositarios de la posibilidad de transformación y también de una reparación por las injusticias y atropellos vividos en los años de dictadura, cuando el colectivo docente estuvo expuesto al control y vigilancia sobre sus actividades, a la cesantía y, en algunos casos, hasta el asesinato por causas políticas e ideológicas y a una paulatina desjerarquización de sus tareas. Se concibió al/la docente como portador/a de los valores y actitudes democráticas que permearían a todo el sistema educativo. Durante la transición democrática, dominada por el optimismo y altos ideales, el o la docente fue considerado/a clave para el cambio educativo e interpelado en tanto "actor y ejecutor de la reforma educativa" (Ministerio de Educación y Justicia, 1984, p. 17), razón por la cual era necesario sensibilizarlos y adecuarlos a una nueva relación pedagógica, no autoritaria, en el marco de una política que pretendía ampliar los espacios de participación y autonomía. El diagnóstico señalaba que este tipo de prácticas estaba poco presente en la formación y en la tarea docente, razón por la cual para que hubiese reforma educativa tenía que haber reforma en la formación docente. Es por ello que, cuando se motorizaron las experiencias que iban a delimitar un proceso de reforma educativa, se interpeló a un/a docente como partícipe fundamental de la misma, no solo en relación al cambio en el sentido democrático más general, sino en innovaciones en la enseñanza. Hasta 1985, la educación superior terciaria estuvo engarzada administrativamente junto con la educación media o secundaria. Las instituciones de formación docente dependieron hasta entonces de la Dirección Nacional de

Enseñanza Media y Superior (DINEMS), fuertemente impregnadas de las tradiciones más tempranas del sistema educativo nacional, particularmente por la impronta de la formación del magisterio. En 1985, se creó la Dirección Nacional de Educación Superior (DINES) separando la educación superior, particularmente la de formación docente, antes dependientes de la DINEMS.

La formación de docentes a nivel nacional estaba en un profundo proceso de desarticulación como consecuencia de la falta de inversión en el sistema formador en torno a la descentralización educativa de los tardíos setentas, el rol pedagógico y social, así como los rastros de la identidad normalista puesta en cuestión. Estos diagnósticos impulsaron la creación de la DINES. En esta gestión, tuvo una muy significativa influencia Ovide Menin (1927-2015). Ovide Menin nació en Carlos Pellegrini, provincia de Santa Fe, se graduó como maestro en la Escuela Normal de Coronda, como Psicólogo en la Universidad Nacional de Litoral y se doctoró en Psicología en la Universidad de Buenos Aires. Fue un educador de prolífica actuación con compromiso en la gestión política y académica, con destacada actuación en las universidades nacionales de Rosario y de Buenos Aires.

En ese marco, durante los años 1987 y 1989, se produjeron proyectos piloto que procuraron rejerarquizar y democratizar la formación docente. El primero fue la formulación de un nuevo currículum para la formación docente del Nivel Primario, el MEB (Maestros de Enseñanza Básica), que comenzó siendo una experiencia piloto que se implementó en un conjunto establecido de instituciones para luego expandirse. Este plan regresó la formación al nivel medio, ya que en los dos últimos años de la secundaria se cursaban los dos primeros años de una carrera de formación docente, que luego se extendía durante dos años más. Según Terigi y Diker (1997), el MEB intentó resolver el dilema que se planteaba entre la necesidad de prolongar la formación de grado para docentes (los dos años que tenían se consideran insuficientes) y la imposibilidad de extenderse mucho más allá de los años luego de finalizada la escuela media como consecuencia de la poco ventajosa relación que percibían las y los aspirantes a la

docencia entre el tiempo invertido en la formación y las expectativas de remuneración.

En relación con la implementación del MEB, Jorgelina Mendez (2018) señala:

> En cuanto a la organización curricular el diseño siguió las características demarcadas por Ovide Menin. Se delimitó una caja curricular que el equipo de especialistas fue llenando con contenido de las diferentes disciplinas y que estaban atravesadas por dos cuestiones: las ciencias de la educación como fundamento teórico y la práctica docente como articulación [...]. Si bien sugerían un conjunto de contenidos mínimos para cada espacio curricular dejaba libertad a los docentes para que elaboren su propia propuesta, dando posibilidad a la regionalización del currículum [...] (Mendez, 2018, p. 206)

En 1988 se inició a nivel nacional una revisión que ponía en pleno despliegue la noción de currículum, que había alcanzado una presencia considerable. Según la autora:

> La invitación a participar, el tono de la interpelación y una presencia más constante al interior de las instituciones, en definitiva, las características que el propio Menin le imprimió a la reforma, permitieron derribar algunas resistencias iniciales. Algunas de ellas provenían de estas mismas cuestiones que el equipo recupera como fortalezas, pero que eran vistas con desconfianza por los miembros del sistema: la utilización del lenguaje llano y directo, los márgenes de autonomía a las decisiones institucionales y también los cambios que introdujo en los campos disciplinares y que se anclaban en la propia tradición autoritaria del sistema y los mecanismos heredados de los años de dictadura (Mendez, 2018, pp. 214-215).

El MED no fue clausurado con el cambio de gobierno que se produjo en 1989, sino que en diciembre de 1990 se cerró la inscripción para el ciclo lectivo de 1991.

La creación del Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (INPAD), que existió durante 1987 y 1989, mostró las particularidades propias de este período, articuladas a demandas y

nuevos discursos que estructuraran la formación docente a nivel nacional y global: un diagnóstico crítico de la formación docente inicial y la instalación estable de la necesidad de capacitación (en referencia a la formación en servicio). Esta iniciativa contenía características propias que, en su breve funcionamiento, permiten entenderla como una experiencia "encapsulada" entre tradiciones previas que contenían una perspectiva del docente de corte tecnocrático, impulsadas principalmente desde aquellas que hemos descripto en torno a la década de 1960, y concreciones posteriores que tomaron como base la idea de un docente descalificado y desjerarquizado al cual era necesario "capacitar", "reciclar" para cumplir más competitivamente su función. Esta concepción se expresó claramente desde mediados de la década del noventa en el marco de la reforma educativa impulsada por un gobierno de corte neoliberal. No obstante ello, el INPAD expresó particularidades que serán retomadas en otros momentos y contextos históricos en relación con la concepción del docente, el sentido asignado a su formación y al rol que se le asignaba como responsable o protagonista de su propia formación.[40]

La preocupación por instaurar un servicio de perfeccionamiento y actualización docente estaba contenida en la política de planeamiento definida por la gestión del Secretario de Educación Adolfo Stubrin (1987-1989), quien directamente motorizó la creación de una institución específica para el perfeccionamiento y actualización docente (como vimos, dos conceptos en boga en aquel contexto) que puso en funcionamiento en 1988. Se trató de una institución nueva, creada específicamente para brindar una formación a los docentes en servicio que pudiese acompañar la agenda de transformaciones que se estaban promoviendo especialmente para la educación media en la jurisdicción nacional. Es decir, se pretendía alcanzar a las y los docentes secundarios que se desempeñaban en instituciones

[40] La institucionalización del proyecto fue a través de un Decreto del Poder Ejecutivo Nacional (Decreto n.º 1709 26/10/1987) que le da el sustento político y demarca los lineamientos y características básicas del mismo.

dependientes directamente del estado nacional. Paralelamente, recuperó el sentido del perfeccionamiento en términos de derechos laborales amparados en el Estatuto del Docente según el cual "el perfeccionamiento es un derecho de todo educador, además de ser un requerimiento social en lo concerniente a la calidad de los servicios educativos" (DGPE, 1987, p. 2).

La experiencia del INPAD planteó un problema inherente al propio sistema educativo: la ausencia de tradición democrática al interior de las instituciones y de las relaciones entre alumnos, docentes y directivos. De allí que, en primer lugar, era necesario transformar la actividad en un sentido democratizador y, para ello, las prácticas pedagógicas estaban en el centro de la escena. El discurso sostenía la necesidad de que los docentes asumiesen nuevos roles en estas nuevas instituciones y, ciertamente, esos nuevos roles conllevaban nuevas formas de hacer y de pensar en torno a su función, es decir, trascender la tarea en el aula para insertarse en un contexto institucional y en una comunidad educativa. Según las autoridades del INPAD, se trataba de que el docente ampliase "el radio de mira, la mirada de los docentes, conociendo sus sujetos, conociendo su materia, conociendo su escuela y conociendo su entorno" (DGPE, 1987, p. 2).

La relación entre perfeccionamiento y calidad de la educación estaba en el centro de la agenda de las políticas docentes del período. Dicha asociación redundaría en un beneficio tanto para estos como para los estudiantes y el sistema educativo en general:

> la aspiración por mejorar la calidad de la oferta educativa conduce a beneficiar a todos los docentes, a responder a sus necesidades y demandas y a asignar recursos permanentes para estas acciones (DGPE, 1987, p. 3).

Otra noción significativa en el proyecto del INPAD era la de formación permanente como un derecho, una demanda y una necesidad de las y los docentes, pero también como condición para la profesionalización del rol:

> un plan de perfeccionamiento profesional que, como el presente, se asienta en el concepto de formación permanente. Es necesario poner el acento en la profesionalización de la función docente y evitar las situaciones problemáticas que surgen al exigir a éste más de lo que, por todo lo expuesto, puede dar. Este proyecto tiende a crear los espacios en los cuales los docentes puedan operar conjuntamente su función pedagógica y su necesidad de actualización permanente tanto en lo didáctico como en lo que hace a su formación científica (DGPE, 1987, p. 8).

Se le asignaba al perfeccionamiento o la actualización un significado en términos de una transformación educativa democratizadora:

> Desde esta perspectiva se justifica la necesidad de desarrollar un proyecto de perfeccionamiento, ya que este y la transformación del sistema educativo conforman momentos interrelacionados del proceso de potenciación de los recursos humanos necesarios para la consolidación de una cultura democrática en el seno del sistema educativo (DGPE, 1987, p. 10).

Estas articulaciones ponían a la educación en el centro de un proceso de modernización democrática y participativa; de allí que la institucionalización del perfeccionamiento docente fuera pensada en términos de una institución con características propias:

> La creación del INPAD es una iniciativa de la Secretaría de Educación que se propone estimular y potenciar los esfuerzos tendientes al perfeccionamiento de los docentes concebidos como agentes sociales cuya intervención es relevante en la calidad de la oferta educativa (Secretaría de Educación, 1989, p. 37).

Las problemáticas del nivel medio motivaron la definición de un conjunto de innovaciones[41] que requerían también cambios en la práctica docente. En tal sentido, el perfeccionamiento y la actualización estaban pensados como acompañamiento para la reforma educativa, como un mecanismo para generar cambios en el rol docente,

[41] Entre ellos se puede mencionar una nueva currícula para el Ciclo Básico General, la unificación del Ciclo Básico Bachiller y Comercial, el proyecto de mejoramiento y evaluación de la enseñanza media

pero también como respuesta a una demanda de los docentes, las jurisdicciones y la comunidad educativa en general. En función de estos objetivos se pensó un servicio integrado e institucionalizado para todo el país que, a largo plazo, pudiese integrar otras experiencias ya existentes. Por ello, una de las características distintivas del INPAD (y que es una innovación para esa época, en parte asociada a las problemáticas de infraestructura y presupuesto) fue la de pensarlo en el marco de un sistema de educación a distancia.

Con estas referencias se definió una estructura con centros regionales, con docentes tutores que tenían a cargo esos centros y eran responsables de difundir los módulos de capacitación, llevar adelante los encuentros presenciales y acompañar a las y los docentes que realizaban los cursos en su trayecto formativo. Allí perfeccionamiento y actualización se pensaron no en términos de las disciplinas académicas sino del rol y la tarea docente, buscando distanciarse de la perspectiva enciclopedista para situarse más en la práctica docente. También, el INPAD se pensó para "horizontalizar" la formación, hacer un trabajo entre pares, de discusión e intercambio y que a la vez tuviera un efecto multiplicador. Es por ello que se decidió que las y los docentes tutores fueran las y los propios docentes que se desempeñaban en el nivel medio, sin importar de qué disciplina. Bajo esa modalidad, las y los tutores se convertían en los responsables del INPAD en sus respectivas provincias y localidades, generando el enlace con la organización central. Esta experiencia permitía que los propios docentes secundarios estuvieran a cargo de su formación y de sus colegas lo cual les otorgaba protagonismo en el proceso de perfeccionamiento y actualización. Esa autogestión evocaba los movimientos de renovación pedagógica y la idea de una autoformación de las y los docentes. Asimismo, ante un contexto de crisis económica, el aprovechamiento de los recursos humanos (docentes titulares en comisión de servicio) viabilizaba un trabajo en red que aspiraba

a formar en estos módulos iniciales al total de docentes de la escuela media en un plazo de tres años.[42]

Aun siendo una política central de Ministerio, el sostén fue muy difícil y no se construyeron los mecanismos político-institucionales para convertirlo en una política de Estado. Las restricciones presupuestarias fueron una constante a lo largo de este período, acentuándose hacia el final del mandato de gobierno, en virtud de los conflictos con sectores productivos y financieros, internos y externos. De ahí que era fundamental para el Ministerio y la Secretaría de Educación aprovechar los vínculos con organismos internacionales y regionales en materia de financiamiento y asistencia técnica para impulsar diferentes proyectos. En efecto, el INPAD fue, en un primer momento, co-financiado por la Organización de Estados Americanos (OEA) y luego por el Banco Mundial, en el marco del Programa de Asistencia Técnica para el Manejo del Sector Social en Argentina.[43] Con su inclusión en los proyectos del Banco Mundial se hicieron algunos cambios al programa original del INPAD, se incluyó un módulo sobre didáctica y se postergó el curso sobre instituciones educativas que finalmente, con el cambio de gobierno (en junio de 1989) y de las autoridades del INPAD, quedó sin dictar.

Más allá de estos cambios en el programa inicial y de la "debilidad del entramado institucional" que sustentaba el ambicioso proyecto del INPAD, este se implementó y se consolidó como institución, alcanzando una amplia cobertura en su corto funcionamiento.[44]

[42] Para profundizar estos aspectos, sugiero la lectura de la tesis doctoral de Jorgelina Méndez "¿Quiénes hacen las reformas?: Políticas de formación docente, reformadores y desplazamientos históricos en la transición democrática (1983-1989)", Doctorado en Ciencias de la Educación, FaHCE-UNLP. 2018.

[43] Se trató de un préstamo sectorial que por primera vez financiaba reformas sociales en la Argentina, en el cual uno de sus componentes era educativo y estaba destinado a reformas realizadas desde la Secretaría de Educación.

[44] Según los datos brindados por sus responsables, en el primer año y con siete centros en funcionamiento alcanzó un total de 2525 inscriptos. Al año siguiente se sumaron seis centros –Capital Federal; San Martín, Provincia de Buenos Aires; San Rafael, Mendoza; Santa Fe, Capital; Santa Rosa, La Pampa y San Salvador Jujuy– y se contaron

Este nuevo paradigma del rol docente se explicitaba desde los puntos de vista teórico y práctico por un lado, aportando nuevos contenidos, lecturas y enfoques y, por otro, transmitiendo otras prácticas, otros modos de hacer en el propio proceso formativo. Ello demandaba la participación activa de las y los agentes en las experiencias de innovación e incorporaba demandas concretas hacia su rol y su tarea tomando como fundamento que no habría reforma educativa sin reforma de la formación docente.

Podemos concluir que el INPAD se configuró como un ambicioso proyecto de perfeccionamiento y actualización docente en el marco de la recuperación democrática desde un enfoque que lo posicionaba como protagonista de su propio proceso formativo. No obstante, dicha experiencia contó con un débil entramado institucional que constituyó un obstáculo para su consolidación en el tiempo y le impidió trascender como una política de estado. Al mismo tiempo, entraron en auge nuevas concepciones sobre la formación continua del docente que partían de entenderla como una profesión desjerarquizada, desvalorizada y se centraban en la idea de "capacitación", "reciclaje" o "reconversión" de los mismos. En definitiva, se trataba de abordar dicha formación desde la falta o la carencia de saberes y prácticas necesarias para desempeñar sus funciones. Ambas cuestiones fueron decisivas para que esta institución se cerrara al poco tiempo de comenzar a funcionar. Oficialmente el INPAD se desarticuló luego, con la transferencia de los servicios educativos de nivel medio y superior a las provincias[45](Ley N.º 24.049 de diciembre de 1991) y las acciones de capacitación se orientaron en otros dos programas: el Programa Nacional de Capacitación Docente (PNCD) y el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD), a través del cual las acciones de capacitación se realizaban en Institutos de Formación Docente de todo el país convirtiéndose en instituciones

3425 inscriptos más, llegando a un total de 5950 docentes capacitados (Souto, Yapur, Molinas, 1996).

[45] Recordemos que el INPAD era una institución nacional pensada para brindar formación a docentes que se desempeñaban en instituciones nacionales.

de formación continua (Diker y Terigi, 1993) concepto que, *a posteriori*, marcará el paradigma de la capacitación que se tomará en la reforma educativa impulsada en este período.

Debates en pugna: la huelga docente de 1988

La construcción política con la que Alfonsín había alcanzado el gobierno tuvo un momento particular de condensación con la denuncia del pacto militar-sindical durante la campaña electoral. Esa importante denuncia marcaría el tono de la vinculación con el mundo sindical. El gobierno no intentó articular a las organizaciones sindicales a su posición, sino que las ubicó dentro del arco de sus contrincantes, es decir, aquella/os ligada/os al pasado autoritario del país. Esta incapacidad se hizo evidente frente al sindicalismo docente, en particular, con la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). El gobierno no pudo distinguir entre organizaciones sindicales que habían participado del régimen autoritario y aquellas que habían sufrido persecuciones durante el mismo. En el posicionamiento gubernamental, primaba la tradicional cercanía del sindicalismo con su oponente partido peronista más que ningún otro aspecto, y sus resistencias para integrarlo a su discurso, lo debilitó crecientemente.

En ese contexto, el rol del sindicalismo docente debe ser analizado dentro de esas complejas relaciones con el gobierno. Para aquel, el carácter de organización sindical tuvo más importancia que la posición política que CTERA tuvo (que era también crítica hacia el gobierno radical). CTERA, luego de la realización del CPN, sostuvo una larga huelga (durante casi dos meses) e hizo demostraciones masivas reclamando por aumentos salariales y por el mejoramiento de condiciones laborales. Esta huelga comenzó casi al mismo momento que el CPN estaba terminando. En este contexto, el CPN fue considerado por algunas expresiones de la prensa:

> Marco propicio para definir casi como irónico el reciente debate del Congreso Pedagógico, importante para que pudieran saldarse o discutirse cuentas ideológicas que se arrastran desde hace un siglo, pero nulo a la hora de aportar soluciones o rumbos para urgencias como la presente (la huelga docente). [46]

Los diarios publicaban las noticias referidas a la huelga docente usando títulos alarmantes tales como "emergencia educacional", "sindicatos en pie de guerra", "paro con destino incierto", etc. Aunque la centralidad del reclamo lo ocupó lo insuficiente de los salarios, en ocasiones el sindicalismo docente argumentó que algunas medidas del gobierno significaban un retorno al autoritarismo. En el contexto de una crisis económica y deslegitimación política, el gobierno radical no fue capaz de enfrentar la huelga y sus demandas. En este sentido algunos líderes radicales se lamentaban:

> Los radicales no podemos disfrutar de oxigenación política: veníamos de acordar civilizadamente con todos los sectores ideológicos en la Asamblea Nacional del Congreso Pedagógico, pero no podemos gozar de esa victoria compartida con los que piensan como nosotros... En verdad, toda la transparencia y la difusión que tuvieron los problemas educativos... fueron olímpicamente puestos en desuso por un conflicto cuya base medular es exclusivamente el salario. [47]

Aunque la huelga fue convocada por la CTERA como representación nacional de los docentes agremiados, ella fue progresivamente articulando demandas provenientes de otras organizaciones sindicales (organizaciones provinciales, sindicatos de docentes universitarios, gremios de docentes del ámbito privado, etc.). Después de nueve días, los periódicos titulaban que "resolver el conflicto docente (era) una prioridad del gobierno nacional", Alfonsín se reunió con importantes figuras de la oposición (legisladores, gobernadores y el presidente

[46] Aliverti E. *La decadencia de Jacinta Pichimahuida*, Página 12, 11 de marzo de 1988.
[47] El periódico *Clarín* (16 de marzo de 1988) consigna que esta es una declaración efectuada por "uno de los principales funcionarios gubernamentales en la Casa Rosada".

del Partido Justicialista, Antonio Cafiero) preocupadas por este conflicto. Asimismo, cambió la persona que conducía las negociaciones ante el conflicto docente: el Ministro de Trabajo reemplazó al Ministro de Educación.

El sindicalismo docente fue visto por la sociedad como una organización que presentaba importantes diferencias con los tradicionales sindicatos; la CTERA eludió la imagen negativa con la cual los sectores medios veían a la Confederación General del Trabajo. Durante los primeros momentos de la huelga los diarios transmitían una percepción de acuerdo con la cual la docencia había dejado de lado sus intereses corporativos inmediatos en procura de necesidades sociales más generales. La huelga fue apoyada por docentes, madres y padres de familia, etc., fundamentalmente durante su primer tramo.

Cuando la huelga continuaba por un largo tiempo, el gobierno intentó vincular el conflicto con prácticas autoritarias por su carácter desestabilizador de la joven democracia. Fue notoria la identificación que se buscaba establecer con el régimen anterior. Por otro lado, CTERA referenciaba algunas medidas del gobierno radical con el retorno al autoritarismo. En esta confrontación hubo un intento por parte de ambos contendientes de empujar al otro a los límites que diferenciaban el espacio democrático del autoritarismo. Ambos también buscaban atrapar sentidos democráticos en estrecha vinculación con sus intereses. Así, muchas veces las y los líderes de CTERA y de algunos movimientos políticos que dieron apoyo a la movilización docente plantearon la necesidad de desconocer la deuda externa e invertir esos fondos para resolver "la deuda interna" que se tenía con la población argentina, a propósito de la pobreza y de los irresueltos problemas sociales.

> Exigimos que los que gobiernan el país tomen la decisión política de plantearles a los rapaces del Norte, a los usureros de la banca internacional que esta vez no cumplirán con la deuda que le reconocen a ellos; que esta vez reconocerán y pagarán la deuda que mantienen

> con el pueblo trabajador argentino. Esta es la voluntad política que del Gobierno esperamos.[48]

El Ministro de Trabajo (Ideler Tonelli) manifestaba su "temor por la posibilidad de que grupos golpistas se infiltren en la marcha" y el sindicalismo docente respondía que se trataba de una "histórica lucha de toda la docencia en una clara muestra de defensa a la democracia participativa y real". Marcos Garcetti, el secretario general de CTERA, planteó: "La lucha de nuestro gremio apunta al centro de la teoría de la resignación. Estamos cuestionando la injusta redistribución de los ingresos"; "el paro es una respuesta de un pueblo que no quiere resignarse a la dependencia". Al mismo tiempo, CTERA criticó a los líderes del partido radical porque ellos no sostenían la misma posición con la que habían enfrentado al régimen militar.

Por otro lado, la movilización del sindicalismo puso en escena una característica nueva que CTERA venía sosteniendo desde algunos años antes, su carácter de trabajadores. Tradicionalmente, la construcción social de la identidad de los docentes había estado vinculada a nociones espirituales de "misioneros", "apóstoles", vocacionistas. Pero para el momento que estamos analizando, el sindicalismo docente había consolidado una concepción –en proceso desde algunos años previos– por la cual superaban su asociacionismo previo y se posicionaban como "confederación de trabajadores". De este modo, ellos confrontaban con la concepción de acuerdo con la cual debían subordinar sus derechos a sus obligaciones. En este contexto, esa huelga producía un escenario nuevo y la Confederación General del Trabajo apoyó la huelga docente como parte del movimiento de trabajadores, algo que enunciaba así: "CTERA quiere terminar con la dictadura económica".

Sin lugar a dudas, se trataba de un gobierno sumamente debilitado, en el agotamiento de la hegemonía que había logrado al inicio. La situación desde la cual cuestionaba a su oposición seguía

[48] Sánchez, Mary. "Unidad docente versus feudalismo político", *Página 12*, 16 de marzo de 1988.

conservando los elementos centrales que constituían su núcleo: "democracia participativa, ética de la solidaridad y modernización", planteados como caminos armonizables y mutuamente reforzados, que establecían una ruptura con lo que había sido la experiencia política del país en las últimas décadas. Las nociones de "pacto democrático", "pacto social" y "proyecto de país" aparecían ciertamente un tanto confundidas en las demandas del gobierno hacia la sociedad civil de diferentes voceros alfonsinistas. Los límites entre una y otra no eran lo suficientemente claros y en buena medida, ello se debió a la importancia que el radicalismo atribuyó a su propio papel en la consolidación del régimen político (Aboy Carlés, 2001, pp. 240-249).

Así, la lucha de las y los docentes por sus condiciones de trabajo fue articulándose en un discurso que reunía a la defensa de la democracia, a la independencia de las presiones internacionales, los derechos de los trabajadores, distribución económica, rechazo de prácticas autoritarias, etc. En este discurso, la acción de los docentes nucleaba demandas de diferentes grupos en el campo educacional: demandas de las universidades, de docentes de las provincias más pobres con profundo deterioro de sus condiciones de vida, escuelas privadas, de quienes deseaban adquirir una nueva jerarquía por su tarea, los que buscaban enfatizar su identidad de trabajadores, etc. Al principio, ellos también tuvieron el apoyo ideológico de los sectores medios como padres que enviaban a sus hijos a una escuela que estaba reclamando "otra democracia". En esta dirección, ellos también coincidieron con reclamos tradicionales provenientes de algunos movimientos de izquierda. Otro vínculo fue establecido con los partidos políticos de la oposición, quienes veían en la crisis una particular posibilidad para disputar con el partido de gobierno.

Cuando la huelga llevaba diecinueve días de duración, el presidente Alfonsín dio un discurso por cadena nacional, cuyo principal tópico fue la huelga docente. En el mensaje, él enfatizó la existencia de sentimientos de pesimismo y desencanto en la gente; argumentaba la necesidad de recordar la situación de crisis total en la cual su gobierno había comenzado. Caracterizó el régimen anterior con

los rasgos de muerte, violencia, terrorismo, tortura, ausencia de libertad, persecuciones y empobrecimiento; en contraste con ello, remarcaba que la Argentina estaba recobrando la libertad, justicia, estado de derecho, confrontando el empobrecimiento de la vida diaria, reconstrucción económica y recuperación de credibilidad internacional. En este discurso, Alfonsín analizó la huelga docente dentro de una reflexión general acerca de la "agitación social" y "grupos desestabilizadores". Él referenciaba la "prolongada huelga docente" describiendo la conducta de sectores que marchaban y leyendo esa conducta como una resistencia contra la idea de construir un país para el futuro. En esta dirección, Alfonsín se preguntaba: "¿Qué es ser progresista en la Argentina de hoy?" y él mismo procuraba una respuesta: "...no está ciertamente en el repertorio de las verdades consagradas que almacenan tantos programas escritos en el pasado". Por ello, él pedía la finalización de la huelga, vinculando esa posible conducta con un compromiso con un "servicio democrático" y "obligación constitucional" y, al mismo tiempo, vinculaba aquellos valores con la tradicional vocación de los docentes (aquella raíz apostólica de la que los docentes se habían desembarazado). Aunque reconocía la validez del reclamo y las diferencias de este con otras corporaciones, Alfonsín analizaba la huelga docente junto a las expresiones antidemocráticas; por ejemplo, se refería al fenómeno que calificaba como de "canibalismo político" cuyas consecuencias era acentuar la desilusión, la "falta de cooperación", etc. De acuerdo con Alfonsín, el canibalismo político hacía "caer los brazos al pueblo", causaba ausencia de compromiso político con los asuntos públicos y el "reflujo hacia lo privado". El presidente acentuaba: "Se puede así llegar a extremos peligrosos para el sistema"; (...) (nosotros) "hemos demostrado en estos días que sabemos abandonar el canibalismo político y cerrar filas ante la amenaza de la desestabilización, o ante la agresión terrorista en distintas formas o expresiones". En toda su alocución, Alfonsín afirmaba la existencia de muchas agresiones contra el orden institucional; al mismo tiempo, establecía claras posiciones acerca de quienes eran los *legítimos representantes* ("nosotros

somos") diferenciándolos de los "grupos corporativos que pretenden conservar el poder que han logrado bajo regímenes autoritarios". "Tarea principal de este gobierno es la de reubicar el poder corporativo en su legítimo espacio, fuera del ámbito político, preservando ese ámbito para los ciudadanos como tales y sus representantes políticos." A lo largo de todo su mensaje, Alfonsín intentó discutir los argumentos ligados a que la sociedad civil se encontraba sumida en el desencanto y la desilusión con la transición democrática, acentuando que esos sentimientos apocalípticos estaban emparentados con los intentos golpistas. Argumentaba insistiendo acerca de que la generalización de sentimientos como la frustración, desilusión y las acusaciones al gobierno podría vincularse a la desestabilización, la campaña psicológica y la acción terrorista. El mensaje del presidente no generó el resultado que demandaba, tanto en los sectores más directamente involucrados como en la ciudadanía en general. Después de treinta y cinco días, el conflicto adquiría una tensión extrema: el Ministro de Educación acusó a la CTERA de falta de voluntad para resolver el conflicto y la difusión de una especie de "virus de la huelga".

Finalmente, en el día número 40, hubo una gran marcha proveniente de distintos puntos del país que confluyó en Plaza de Mayo de la Capital. Allí acudió una gran movilización contra el endeudamiento externo y el FMI. La huelga había ido perdiendo algunos de sus apoyos iniciales y finalizó con resultados muy parciales: cambios internos en el gabinete de gobierno y una muy deteriorada relación con el gobierno nacional. El gobierno no pudo cambiar este escenario; el posicionamiento del partido radical iba volviéndose más y más débil: todas sus bases estaban en crisis y no tuvo la capacidad política para transformarlas. Su respuesta fue leer la crisis como un ataque a sus bases ideológicas, una resistencia hacia su tradicional noción de democracia, a lo que reaccionó en un modo defensivo. Así, se fortalecía una frontera que debilitaba crecientemente el discurso en torno al significante *democracia*.

Desde la posición inicial de fuerte confrontación, el gobierno desarrolló posteriormente una posición más negociadora con aquellos

que habían sido los mayores responsables del orden dictatorial. Sin embargo, el desplazamiento hacia formas de articulación no se desarrolló a otros sujetos sociales, a los que el gobierno debería haber intentado articular a su discurso, en lugar de circunscribirlos al lugar de cerrada confrontación.

Barajar entre tradiciones y nuevos escenarios: la década de 1990

En 1989 comienza el primer gobierno de Carlos S. Menem, que se extendió hasta 1994, y que fue reelecto para el período 1995-1999. En esta última década del siglo XX, se incrementaron políticas económicas tendientes a la internacionalización de los mercados, por medio de su apertura y el impulso de la actividad financiera y de servicios, incentivados por la eliminación de controles propios de la regulación estatal. Medidas como estas habían sido ya impulsadas durante el gobierno dictatorial, pero se exacerbaron hacia el fin del siglo. En este marco, la prédica civil consolidó un sentido individualista donde se desentendía de la protección de ciudadanas y ciudadanos, de las y los trabajadores y de la sociedad en su conjunto por medio de la promulgación de un conjunto de leyes que posibilitaron una política de delegación de responsabilidades, no solo hacia las jurisdicciones sino hacia los propios sujetos. De esta manera se produjo un solapamiento de la figura del/a ciudadano/a por la de "consumidor/a", ampliando la brecha entre las clases dominantes y los sectores más vulnerables de la sociedad, y donde se pudo observar una reducción de la clase media (preponderante en la activación económica a través el consumo) que perdía lugar frente a las élites.

Esos discursos impulsaron el desdibujamiento de la regulación por parte de los estados nacionales, lo que reconfiguró el capitalismo, modificando modos de producción y relaciones laborales y otorgó una gran preminencia del mercado, tendiendo a orientar los procesos y dinámicas de acuerdo con las exigencias de la competitividad

internacional. A esta disminución de la centralidad estatal se le sumó la deslegitimación de la política como organizadora del orden societal y un "imperativo de la inserción", según el cual debían generarse condiciones de mayor competitividad para insertarse en los circuitos mundiales de circulación de bienes, servicios y recursos humanos que producía la globalización. Esto exacerbó la fragmentación social, produciendo una gran cantidad de expulsada/os sociales. Esta tendencia impulsó gran variedad de transformaciones culturales, vinculadas a una expansión de la capilaridad de las nuevas tecnologías de la información y al acceso al conocimiento; a un cuestionamiento de los valores, hábitos y pautas de conducta caracterizados como modernos y a modificaciones asociadas a la familia y a su función socializadora. Los debates se nuclearon frecuentemente en torno a una idea de agotamiento de un modelo y su reemplazo por una posmodernidad muy referenciada en esos años que, siguiendo a Fitoussi y Rosanvallon (1997), reformulaba las condiciones del vínculo social y cívico, producto del desarrollo de la globalización, lo cual generó nuevas formas de relación entre política, sociedad y economía. En esa lógica, los cambios erosionaron la potencia de lo nacional en sus dimensiones de acciones regulatorias cotidianas, pero también en su performatividad simbólica, lo que produjo consecuencias en el vínculo social, comunitario y en las identidades cívicas. Fitoussi y Rosanvallon (1997) describieron la sensación de pérdida de identidad e incertidumbre como características de un mundo que se percibió menos seguro y estable. La crisis se caracterizó, según los autores, por las dificultades de funcionamiento en las instituciones que fundamentaban el vínculo social y la solidaridad (la crisis del Estado Providencia), en las relaciones entre economía y sociedad (la crisis del trabajo) y en los modos en que se constituían las identidades individuales y colectivas (la crisis del sujeto).

En el terreno educacional un largo proceso de reformas se impulsó a través de la injerencia de los organismos internacionales de crédito (como el Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial), junto con el proceso de globalización y el neoliberalismo como

concepción económica. En este contexto, el énfasis en la “calidad” de la educación de acuerdo a criterios mercantiles, el protagonismo del sector privado y de las y los particulares, la promoción de una mayor “autonomía” de la escuela y de los agentes, la ampliación de la cobertura escolar, la evaluación y la rendición de cuentas, la competencia y la eficiencia, la modernización curricular, el “reciclaje” docente y la focalización en los sectores sociales más postergados, conformaron el núcleo de las políticas educativas de modernización neoliberal y de las leyes que las acompañaron (Feldfeber, 2000).

Con la consolidación del neoliberalismo, se desplegaron diversas políticas educativas en el contexto latinoamericano que se materializaron en diferentes políticas de reestructuración de los sistemas educativos modernos. Al plantearse la “calidad educativa”, se trataba de formar individuos en competencias acordes a los requerimientos de un mercado de empleo según las reglas neoliberales de intercambio y los criterios empresariales. Como analizamos en otro trabajo (Southwell, 2008) no resulta productivo suponer que toda la experiencia educativa de cada uno de los países fue directamente instituida por los organismos internacionales. Cada una de las realidades regionales y nacionales leyó, tradujo, interpretó y accionó con peculiaridades marcadas. En ello, las tradiciones educacionales, el grado de imbricación que la educación había tenido en la dinámica de democratización de cada una de las sociedades, la extensión y cobertura de las instituciones (estatales y otras) en cada contexto, el rol jugado por el sistema educativo en relación con igualación social, la fuerza y la cohesión de las organizaciones docentes y políticas en general, entre otros factores, son condiciones que propiciaron articulaciones diferenciadas y, por lo tanto, políticas diferentes en cada una de las situaciones particulares en las que esa agenda neoliberal se puso en juego. En esa conformación, el peso de la historia y las tradiciones educacionales y los modos de resistencia enraizados en las necesidades sociales construyendo causas colectivas y no solo corporativas, funcionaron como superficie de traducción y reorientación de enorme fuerza.

Frecuentemente, la década del noventa es caracterizada como un momento de retiro y desfinanciamiento por parte del Estado. Quisiéramos volver a plantear aquí que la presencia estatal alcanzó formas complejas y paradójicas. Existió un flujo de dinero significativo para educación (por ejemplo, creció notablemente la oferta de educación universitaria), aunque no apoyada en concepciones universalistas o con pretensiones igualadoras, sino una acción que se focalizaba sobre realidades y poblaciones particulares, buscando generar competitividad y autorresponsabilidad individual. El discurso que generó las condiciones de posibilidad de este proceso configuró su fuerza alrededor de la afirmación de la "falla del estatismo", un Estado que debía entonces remover los restos de sus funciones intervencionistas y replegarse a la gestión entendida en términos técnicos. También operaba en ellos la transformación conceptual que modificaba el propósito de la igualdad educativa por el de equidad, convalidaba la gestión privada de las escuelas (incluso dejaba abierta la puerta al arancelamiento de estudios superiores) en pie de igualdad con las de gestión pública y gratuita y se abría paso al desdibujamiento del Estado como principal garante del servicio educativo, incluyendo la participación de otros actores institucionales y comunitarios en el sostenimiento, entre otras modificaciones.

La llamada "transformación educativa" se desplegó bajo el argumento de la crisis de la escuela moderna y la construcción argumental que ponía en el centro esa presunta "falla del estatismo". Con las condiciones de posibilidad que habilitó esa construcción discursiva, se implementaron políticas diferentes, muchas de corte neoliberal, que el discurso economicista acompañaba, así como de transformaciones sociales y culturales que se enmarcaron dentro del proceso de globalización.

Entre las reformas educativas planteadas se revisión la conformación de los niveles educativos, la extensión de la obligatoriedad de la educación formal, la transformación de los contenidos curriculares, una mayor descentralización de los sistemas educativos nacionales, el atenuamiento de políticas universalistas y la puesta en marcha

de políticas focalizadas. Todo ello fue produciendo un desmembramiento del sistema educativo, su fragmentación y empobrecimiento. Asimismo, la apelación a la eficacia y la eficiencia, conceptos pedagógicos del tecnicismo educativo, se reactivaron y reocuparon terreno.

La reforma educativa se ubicó discursivamente en un proceso más amplio de reforma del Estado cuyos instrumentos legales fueron la Ley de Reforma del Estado y la Ley de Emergencia Económica. En ese marco se sancionaron a nivel nacional la Ley de Transferencia N.º 24.049 en 1992 (que completaba las transferencias de instituciones educativas realizadas antes, ahora ocupándose de los niveles medio y superior), la Ley Federal de Educación N.º24195/1993 y la Ley de Educación Superior N.º 24521/1995. Estas reformas encontraron una resistencia considerable encabezada por la acción conjunta de los sindicatos docentes. El contexto de fuerte restricción económica y laboral, la pauperización de las condiciones de amplios sectores de la población y los condicionamientos internacionales en los que las gestiones nacional y provincial se posicionaron, marcaron una agenda de huelgas y protestas por el impacto de las reformas en la degradación de la educación y una tensión permanente acerca de cuáles eran las emergencias más perentorias que atender.

El marco normativo que se desplegó le dio centralidad a la noción de competitividad y aptitudes que los sujetos debían demostrar y que la educación debía promover. Estos elementos estaban asociados a la calidad educativa, el desarrollo individual por sobre la convivencia social, la idea del talento por sobre la de la construcción del saber, y fueron los que operaron dentro de un esquema de enseñanza que privilegió la adaptabilidad competente como su premisa principal como parte de su articulación con la ideología de mercado.

Para poder hacerlo, una “educación de calidad” como la impulsada por la reforma debía proporcionar competencias a los individuos, que debían aprender a ser “flexibles” para adaptarse a un contexto laboral de alta inestabilidad y precarización. Estos nuevos sentidos para la educación se dieron en un contexto de retiro del Estado de la responsabilidad de sostener la escolarización pública y la realización

del derecho a la educación por el conjunto de toda la población (Feldfeber, 2000) juntamente con medidas que propiciaron la expansión de la educación privada. El rol subsidiario asumido por el Estado en educación no implicó que este perdiera su capacidad regulatoria ni tampoco que abandonara ciertas atribuciones, tales como la regulación de la capacitación docente y la organización de los mecanismos de evaluación de la "calidad" educativa, estandarizados y estructurados en torno a una lógica de medición de resultados.

Así, el modo en el que las políticas educativas implementadas en el marco de la llamada "reforma de los noventa" profundizaron la dilución de la igualdad como sentido asociado a la escolarización, fortalecieron la idea de que la educación era un problema y responsabilidad particular, significados que, como hemos analizado antes, se habían impulsado fuertemente en el período de la última dictadura.

En las políticas educativas implementadas por el menemismo tuvo un rol prominente Cecilia Braslavsky. Nacida en Buenos Aires, se graduó en Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, donde años después también fue profesora y llevó adelante una muy significativa tarea de formación de investigadores en el campo educacional. Hizo su doctorado en la Universidad de Leipzig, en la entonces República Democrática Alemana. Volvió a la Argentina en 1981 y se integró a la naciente Área Educación de FLACSO/Argentina. Esa institución, por la preservación que le daba su carácter de organismo internacional, posibilitaba un lugar de trabajo con mayor libertad de reflexión en los oscuros años de las dictaduras de la región. En 1993, Cecilia Braslavsky asumió la coordinación de la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes, y luego la Dirección General de Investigación y Desarrollo del Ministerio de Educación de la Nación. Esa tarea, en el marco de las políticas de ajuste y la pérdida de propósitos igualadores, fue parte de enormes enfrentamientos entre el campo académico, los sindicatos y el gobierno. En ese contexto se generaron debates sobre la relación entre la investigación, la producción académica y su influencia sobre las políticas públicas. En el año 2000, Cecilia Braslavsky ganó el concurso para dirigir el

Bureau International d' Education (BIE) de la UNESCO, en Ginebra y allí falleció en 2005.

Otro de los aspectos en que se afirmó el avance de lógicas particularistas y privatizadoras fue la redefinición de la noción de lo público en educación. Como señalan algunos trabajos, esta idea fue equivalente a *estatal* y el término *escuela pública* nombraba al sistema educativo sostenido por el Estado (Feldfeber, 2003; Serra, 2003). En la reforma de los noventa se desplazó el sentido de lo público como estatal/nacional a lo público como estatal/provincial, abandonando la premisa homogeneizante de construir un nosotros ligado al sentimiento nacional (Serra, 2003). El estado nacional reconfiguró, así, la responsabilidad de educar que había asumido durante más de un siglo. Asimismo, lo público estatal se desplazó a lo público comunitario o perteneciente a la sociedad civil, produciéndose una apertura de sectores responsables por la educación pública (Serra, 2003). Lo público se resignificó desde un sentido más ligado al "todos", a la comunidad y los sectores y organizaciones que conviven en ella. En la reforma se pretendió que la educación era responsabilidad de todos y no solo del Estado. Se construyó así un nuevo sentido para la educación pública, a la que se pretendió imprimirle criterios de mercado. De este modo, la redefinición de lo público exacerbó las lógicas particularistas que estructuraron la reforma de los noventa y que afianzó la dilución de lo igualitario en la educación escolar. El concepto de lo público se amplió para abarcar al sector privado, considerado "educación pública de gestión privada", sobre la idea de que toda educación es pública y que la diferenciación está únicamente en el edificio y el tipo de gestión (Feldfeber, 2003; Hillert, 2011). El sector privado fue así convocado a participar en igualdad de condiciones del presupuesto educativo. En este contexto, lo estatal fue vinculado a lo ineficiente, burocrático e imposible de controlar por parte de los usuarios, mientras que lo privado fue asociado a la eficacia, eficiencia y productividad, exaltándose los valores del campo empresarial y afirmándose la incapacidad del Estado para dar respuesta a las necesidades sociales (Feldfeber, 2003).

Asimismo, la educación privada fue concebida como un espacio de mayor autonomía, capacidad de innovación y formulación de un proyecto educativo propio y, en consecuencia, en supuestas mejores condiciones para atender las demandas y criterios de elección de las familias. La lógica de la gestión privada también fue introducida en el espacio de lo público, estructurando buena parte de las propuestas de autonomía institucional y de modificación de la carrera docente, que incluían la introducción de incentivos en el funcionamiento del sistema y de sus instituciones (Feldfeber, 2003).

Como señala la autora, estas iniciativas redujeron los problemas educativos a la búsqueda de calidad de cada escuela individual, sin incorporar los valores vinculados con la democratización social, la igualdad, la justicia, el bien común y la solidaridad. En este marco, la educación escolar pasó a ser considerada como un servicio antes que como un derecho social. Asimismo, mientras se redefinía el concepto de lo público abarcando también a la educación privada, la escuela pública estatal iba siendo presentada en términos reductivos como un espacio de contención social de los sectores en condiciones de pobreza a partir del desarrollo de políticas asistenciales y focalizadas. Sobre la base de la restructuración del papel del Estado y las políticas públicas, se construyó un nuevo paradigma para la educación desgajado de la idea de igualdad, sobre la base de un objetivo de calidad definida como la formación en competencias para la competitividad en el marco de un mercado de trabajo cada vez más estrecho y cambiante (Hillert, 2011; Rigal, 2004). Así, la igualdad quedó expulsada de la trama discursiva en pos de conceptos como la equidad y el reconocimiento de la diferencia, debido a su asociación al disciplinamiento, la imposición simbólica y la homogeneización cultural. Se profundizó la idea de que la educación no es una cuestión social y colectiva sino un problema particular de los individuos, en el marco de la ruptura de un contrato más universalista (Southwell, 2002).

En este marco, se introdujo el concepto de equidad como complementario y, para algunos sectores superador del de igualdad, centrado en la propuesta de no dar lo mismo a los que son diferentes y,

en consecuencia, no tratarlos homogéneamente. Se postuló así una discriminación positiva que separa a los sujetos en condiciones de pobreza, para compensar sus carencias, de los ciudadanos de derechos (Rigal, 2004). Estas iniciativas se dan, también, en un contexto de reducción de recursos disponibles por parte del Estado y la necesidad de "focalizarlos" en las poblaciones más necesitadas. Siguiendo a Rigal,

> Se deslegitima el sueño de la igualdad homogeneizante de la modernidad y se la reemplaza por *la discriminación positiva que, para compensar sus déficits, separa a los pobres de los ciudadanos de derechos.* El efecto aparentemente democrático de dar más al que menos tiene corre el riesgo de diluirse frente al efecto discriminador de la operacionalización de la equidad, que obliga a la escuela a un asistencialismo imprescindible. El imperativo de la equidad aparece por lo menos tan contradictorio para la construcción de una ciudadanía de derechos como el de la igualdad defendida desde una supuesta homogeneidad social (Rigal, 2004, pp. 154-155)

Duschatzky y Redondo (2000) analizaron lo que dejó el denominado Plan Social Educativo, quizás la mayor expresión de la focalización en el ámbito escolar en nuestro país en los noventa, abordándolo como expresión de una serie de rupturas en las políticas públicas. Se trató de una política centralizada que se afirma en el carácter focalizado de una intervención que convalidó la polarización de la población escolar y el quiebre de la noción de lo común en los procesos de escolarización. En este sentido, el Plan Social Educativo condensó las rupturas del imaginario público educativo, inaugurando una modalidad de intervención sobre los sectores en condiciones de pobreza que daba cuenta del fracaso de la utopía integradora que impulsó el nacimiento del sistema escolar moderno (Duschatzky y Redondo, 2000). Así, la focalización no implicó una política de reconocimiento de la diferencia ni tampoco la reconstrucción de un tejido social fracturado, o un cambio en las posiciones de los sujetos destinatarios, ubicados en un lugar reducido a una situación de inferioridad y al

agradecimiento. La posibilidad de reinvención de horizontes comunes quedó, de este modo, obturada. Se legitimó la desigual distribución de los sujetos en la esfera pública y el carácter polarizado del imaginario social (Duschatzky y Redondo, 2000).

En este sentido, la focalización educativa interpretaba el fracaso de una política educativa común y se afirmaba a través del despliegue de numerosos programas y proyectos específicos como modalidades de intervención. La serie careciente-asistido-dependiente-privado de palabra se da en el contexto de individualización de la pobreza, sin eliminarse sus condiciones de producción. Emergió una cultura del riesgo, según la cual los sujetos eran responsables de su propio destino y tenían que movilizarse para intentar reducir las incertidumbres futuras. La lógica clasificatoria de la población puso en crisis el sujeto universal que las políticas públicas habían venido prefigurando desde los orígenes del sistema educativo. Así, la diversidad o el reconocimiento de la diferencia se subsumían en una perspectiva del déficit o la falta (Duschatzky y Redondo, 2000).

Las metodologías destinadas a incentivar la innovación escolar a través de proyectos y los mecanismos competitivos mediante los cuales se asignaban recursos constituyeron expresiones de los modos en que se intentaron pautar la cotidianeidad escolar y los procesos de socialización, procurando la aceptación de reglas y criterios de mercado. Esto último se desarrollaba a través de proyectos que eran diseñados centralmente y aplicados en un grupo focalizado de escuelas o bien que eran generados en el seno de las instituciones a partir de opciones prefijadas por el nivel central (Birgin, Dussel y Tiramonti, 1995). Así, y haciendo énfasis en la necesidad de construir instituciones autónomas con capacidad para tomar decisiones por sí mismas y administrar sus recursos, se pautaba la agenda de cuestiones a las que debían abocarse las escuelas, introduciendo la lógica de la competencia interinstitucional para la obtención de fondos y derivando responsabilidades a la base del sistema.

Nuevas condiciones para la docencia

Las medidas oficiales que alentaron y promovieron el individualismo se expresaron también en el sector docente, afectado por el desplazamiento de responsabilidades hacia la base y a cada sujeto. De la mano de la situación de desocupación y precarización creciente, el salario y la estabilidad laboral docentes se propusieron atados a los resultados que se obtuvieran en el trabajo en el aula. Sin embargo, solo algunos de esos mecanismos llegaron a implementarse, debido a cómo colisionaban con la cultura política y la fuerte construcción sindical que había consolidado el largo derrotero que hemos historizado en este libro. Esos dispositivos de estímulos, más como inspiración que como realidad efectiva, buscaban romper con la homogeneidad que había estructurado el trabajo de las y los docentes en términos de una condición formalmente idéntica de las y los integrantes del colectivo de sujetos profesores como categoría ocupacional. Previamente, los maestros y las maestras habían sido intercambiables entre distintas escuelas y todo/a docente estaba habilitado/a y se sentía con capacidad para ocupar ese puesto en cualquier circuito y lugar del sistema educativo (Birgin, 2000). Las transformaciones institucionales fueron atenuando la noción de docente homogéneo y las condiciones materiales de escolarización. Como hemos mencionado, lo público como espacio homogéneo y asociado a la construcción de igualdad fue resignificado en pos de la incorporación de criterios de la lógica de mercado. La noción de modernización puesta en juego por la reforma educacional de los noventa implicó una conceptualización tecnocrática, vinculada a la competencia individual, a la gestión del propio riesgo y sujeta a la regulación del mercado.

Aunque no en forma precisa ni homogénea, las recomendaciones para el sector provenientes de diferentes organismos internacionales dieron cuenta de estas nuevas formas de entender el trabajo y la identidad de las y los docentes. Esos discursos vincularon la mejora en la formación inicial y la formación en servicio (al que aludieron

como capacitación y reciclaje) con el fin de garantizar una educación de calidad que respondiera a las nuevas demandas del contexto. A estas afirmaciones se sumaban otras que planteaban la necesidad de implementar mecanismos de evaluación de la tarea como una forma de asignación de incentivos monetarios y de ligar los ingresos a una no muy especificada productividad. En ese marco, la profesionalidad estaba asociada a la defensa de su autonomía, la responsabilidad por su trabajo y sus resultados y su compromiso social con una mejora en la calidad de la enseñanza. Así, con ese discurso profesionalizante se buscaba prescribir lo que significaba ser un buen docente como un "constructor de su capacidad" y poseedor de destrezas "no rígidas" o ligadas a la adaptación flexible, como las de ser administrador y gestor organizacional. Por ello, las políticas docentes impulsadas desde ese consenso encerraban una tendencia para regular los procesos de enseñanza y las identidades docentes dentro de una preocupación general de una estandarización profesional y responsabilización.

Frente a las recomendaciones y prescripciones a favor de este tipo de profesionalismo, las y los docentes debieron llevar a cabo su tarea en contextos cada vez más desfavorables, producto de las mismas políticas económicas que postulaban su responsabilidad aludiendo a su compromiso en la consecución de una educación de calidad. La evaluación de docentes, los incentivos ligados a los resultados obtenidos y la diferencia salarial según el desempeño (más como perspectiva que buscara disciplinar que como aplicación cotidiana) eran respuestas individuales frente a una situación que implicaba aspectos colectivos y condiciones socioeconómicas más allá del desempeño de un/a profesor/a aislado/a.

La red institucional y la interpelación docente

En los años noventa se amplió el ciclo de transferencias realizadas en las décadas anteriores y las jurisdicciones debieron afrontar esas nuevas condiciones. Esto implicó por parte de los gobiernos

provinciales asumir los costos financieros que ello demandaba y, en muchos casos, asumiendo el endeudamiento con el sector (ya fuera en salarios, deudas en obras de infraestructura, equipamiento o formación docente). Birgin (2016) señaló que

> en esa época, el crecimiento errático de las instituciones formadoras, profundamente desigual y disperso, estuvo librado al juego clientelar y de la oferta y la demanda. El sistema formador atravesaba una situación paradójica: por un lado, se expandía (las instituciones formadoras, su matrícula crecieron) y por el otro se precarizaba (Birgin, 2016).

Así se imbricaron dos fenómenos iniciados en los años setenta y que se autorregularon: la descentralización educativa y la privatización.

La política educativa destinada al "factor docente" impulsó fuertemente una estrategia de capacitación que estuvo mayormente basada en una noción, propia de la gestión política y de mensaje público, de déficit de actualización de los contenidos a enseñar, que ponía en evidencia de lenguajes y saberes, pero a la vez lo hacía sobre el trasfondo del empobrecimiento general de la población. Ello impulsó un mercado de cursos que se volvía una condición indispensable para acceder o conservar el trabajo de la enseñanza. El Ministerio Nacional de Educación, que efectivizaba el proceso de transferencia a las provincias de los institutos formadores, creó la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC). Con esa iniciativa, como estrategia de planeamiento, impulsaron una voluminosa oferta de cursos gratuitos en todo el país seleccionados a partir de proyectos presentados, siguiendo convocatorias públicas centralizadas administradas por cada una de las cabeceras provinciales de la Red y aprobados por comisiones evaluadoras mixtas (nacionales y provinciales). En esas actividades participaban organismos públicos y privados, ONGs, sindicatos, universidades e institutos superiores de formación docente. Así, la RFFDC puso en funcionamiento una regulación de la formación docente, estableciendo mecanismos de legitimación que establecían en simultáneo una red distribuida

regionalmente y, a la vez, una centralización de su direccionamiento. Esta es una dinámica que tuvieron las políticas educativas en ese tiempo: una prédica fuerte y acciones institucionales de descentralización, pero también, en simultáneo, una fuerte centralización en algunos aspectos nodales: las políticas de fortalecimiento, la definición curricular y la formación docente.

El alcance e intensidad de la Red fue diverso entre niveles y jurisdicciones. En algunas jurisdicciones, así como en algunos territorios, representó la única política de formación docente, mientras que en otros solapó sus acciones con sistemas provinciales que se dirimían en sistemas de acreditación y acumulación de puntaje direccionada por la métrica para acceder a puestos de trabajo (Santillan, 2020). La cobertura universal quedó lejos de las expectativas iniciales, dejando un mapa altamente disímil en acciones realizadas y condiciones generadas, que incluían el papel de los institutos superiores de formación docente en la definición de contenidos y responsabilidades en sus territorios (Santillan, 2020). Alejandra Birgin plantea que llegó a discutirse si un Ministerio de Educación Nacional era necesario y a plantearse en el Consejo Federal de Educación (CFE) si los títulos docentes debían tener ponderaciones diferenciadas por jurisdicción en nombre de la "diversidad de sistemas educativos existentes" (Birgin, 2016, p. 2).

Otra de las políticas docentes impulsadas en esos años para la formación fue la puesta en funcionamiento de un sistema de acreditación de los institutos superiores de formación docente con el propósito de certificar la calidad; ese sistema no incluía a las universidades que formaban docentes. "La acreditación se basó en estándares de rendimiento y excelencia académica. Su monitoreo y el proyecto que presentaba cada institución para su evaluación definían el reconocimiento para su sobrevivencia, o no, dentro del sistema. Se trató de políticas construidas bajo una concepción que colocaba al Estado como evaluador externo de unidades educativas sin perspectiva del conjunto del sistema ni de sus sentidos específicos. Eran procedimientos que, además, ponían como condición

aquello que debería haber sido responsabilidad del Estado proveer" (por ejemplo, se evaluaba si cada ISFD tenía biblioteca, pero el Estado no las otorgaba) (Birgin, 2016).

Se estableció una diferenciación entre responsables y oferentes en donde el Estado podría cumplir el rol de oferente, pero además se encargaría de regular la oferta, acreditando a las instituciones oferentes de modo que cada provincia reconocía los cursos de formación continua a través de un sistema de puntaje, asociado a la carrera docente, para el acceso a los cargos y a la promoción escalafonaria. En esta política de capacitación, el peso de la acreditación de la institución oferente por parte del Estado presentó cierta tendencia a reordenar la oferta en base al prestigio de la institución, desplazando o empezando a desplazar la lógica de la calificación que se había consolidado en la cultura docente a partir establecimiento del estatuto en 1958. Sin embargo, el hecho de que la certificación de la capacitación tuviera un valor respecto de las posibilidades pautadas en la normativa para la carrera docente, promovió el desarrollo de una industria de la capacitación privada en la que el Estado parecía haber delegado gran parte de sus funciones y el costo que insumía la tarea (Serra, 2004).

Un elemento más que podemos sumar es que, históricamente, las y los aspirantes al magisterio en mayor medida (y, en la segunda mitad del siglo XX, al profesorado) provenían de sectores sociales heterogéneos, integrados por las primeras generaciones que lograban el acceso al nivel medio de enseñanza. Esto estuvo motorizado por la perspectiva de la movilidad social ascendente, que impregnaba el imaginario de desarrollo propio de la época. La/os docentes fueron el ejemplo del discurso que encarnaban: la posibilidad del ascenso social y la posesión de un capital cultural por medio de la educación. Además, uno de los rasgos que distinguió al empleo docente, una vez avanzado el siglo XX, fue la estabilidad en el cargo, en el contexto de un país con pleno empleo. Sin embargo, el pleno empleo y la expansión de los cargos docentes habían sufrido un fuerte impacto en el contexto de las políticas de ajuste (aun cuando conservaban ciertas

condiciones de protección social en comparación con muchas otras ocupaciones); asimismo, el nivel salarial disminuyó significativamente. Birgin (2000) describe que en la finalización del siglo XX el panorama mostraba significativas diferencias: se redujo la heterogeneidad de la población que accedía a las carreras docentes, con un peso creciente de los sectores más empobrecidos.

> Entre 1994 y el 2003, el sector privado pasó de gestionar el 42% al 55 % de todas las unidades educativas del país. Es decir, respecto de las unidades educativas, el sector privado pasó a tener más peso que el estatal (Davini, 2005, p. 51).

Confluyendo con la característica anterior, las dinámicas generales del mercado de trabajo regularon los movimientos dentro del mercado de trabajo docente; el incremento de la precariedad del empleo generó motivaciones en relación con el ingreso en la carrera docente, así como el retorno de quienes no ejercían (Birgin, 1999). Así, el empleo docente se instaló en una paradoja: por un lado, amenazado por las medidas de ajuste estructural (degradación de los soportes materiales, restricción de cargos, deterioro salarial); por el otro, un empleo crecientemente buscado ante la vulnerabilidad social producida por el desmoronamiento de la condición salarial y, fundamentalmente, de la protección social que ella incluía. Se configuró allí una resignificación de las motivaciones “vocacionales” para la tarea docente (apostolado, voluntarismo, optimismo pedagógico) y su adecuación a los parámetros más generales que caracterizaron la opción por cualquier empleo. Por ello, para las perspectivas de los aspirantes a la docencia, el trabajo ocupó un nuevo lugar, donde se reacomodaron lo vocacional, lo redentor, lo laboral, el enseñar (Birgin, 1999). La preocupación marcada por la búsqueda de un empleo generaba conflictos y rechazos en una profesión aún muy inspirada por propósitos ligados a la vocación y dentro de las instituciones formadoras, que muchas veces esperaban un perfil idealizado de estudiante para la docencia. Quizás

por esta interpelación fallida, el mandato normalizador no lograba eficacia (Birgin, 2000).[49]

En esta situación, las instituciones formadoras reclamaban a las y los estudiantes el no poseer una vocación que consideraban indispensable para el ejercicio del rol docente, o no poseer las disposiciones (intelectuales y físicas) que se consideran inherentes a la función. Lo que se intentaba identificar era si el o la estudiante las presentaba o no, en lugar de calibrar si la institución formadora las formaba (Birgin, 2000). En muchos casos, frente al ingreso de estos grupos, en las instituciones formadoras se construyó un discurso alrededor de la noción del déficit que presuntamente traían esta/os estudiantes tanto por sus rendimientos académicos como porque se alejaban del patrón cultural y social que la institución consideraba valioso y pertinente para la docencia. En esos diagnósticos se perdían de vista las características que tuvo el reclutamiento de quienes se formaban para la docencia en su despliegue histórico en nuestro país: sectores bajos y medios en condiciones de progreso.

La presencia de estudiantes provenientes de sectores postergados en las instituciones de formación docente, lo que podría considerarse una tendencia potencialmente democratizadora, devino frecuentemente en formas de discriminación social, por lo menos, en dos sentidos: por los procesos de estigmatización que se generaban, y porque se iban construyendo nuevos circuitos en función del perfil potencial de docente que se visualiza en ella/os. Sin lugar a dudas, había un trabajo institucional que debía realizarse para el fortalecimiento de quienes provenían de sectores postergados, pero

[49] Frecuentemente, valorar lo que sucede en la escuela y el rol de quienes trabajan en ella se hace desde ese peculiar encapsulamiento que hemos estado mencionando y pese a que se reconoce que –fuera de las escuelas– las dinámicas social, familiar, de género y laboral se han transformado notoriamente, al proponer el "deber ser" de la escuela y la/os docentes parecería volver a dominar un tiempo pasado, se propone un deber ser que repone un modelo que perteneció y fue eficaz tiempo atrás. Allí, más que un diálogo entre épocas y prácticas, a la descripción de transformaciones de época, parece sobreimprimirse un deber ser que actúe "a contrapelo" dentro de las instituciones educativas.

en muchas ocasiones el origen social se absolutizaba desde una epistemología academicista que solo reconocía como conocimientos a los legitimados en el medio escolar y descartaba otros saberes, otras formas de conocer, otras oportunidades mediante las cuales estos sujetos actuaban en la sociedad. Es decir, estas rígidas clasificaciones solo otorgaban categoría de conocimiento a aquellos provenientes de la cultura letrada legitimada en el ámbito escolar (Birgin, 2002).

El clima de fuerte pauperización de la sociedad hizo crecer un debate referido a si hacía falta una preparación especial para enseñar en contextos de pobreza. Así surgieron ofertas de formación con trayectos de Neurobiología, Psicopatología de la conducta antisocial, Sociopatología, Problemática de la disfunción familiar, presuntamente dirigidas a docentes que trabajaran en contexto críticos (Serra, 2006). Vinculado con esto y con las características que planteábamos en el párrafo anterior, se produjo otro fenómeno en el que esas y esos jóvenes provenientes de sectores populares eran visualizados como futura/as docentes para determinados circuitos del sistema educativo, como los ámbitos de trabajo deseables y posibles para ellos. En algunos casos, esto fue vivenciado como un modo de "devolver" a su localidad las oportunidades recibidas, pugnando porque las fronteras sociales no se configuraran como fronteras educativas (Redondo y Thisted, 1999). En otros, porque era el ámbito donde sentían que la distancia cultural que provenía de la base del vínculo pedagógico tradicional se mantenía y les hacía posible su posición de enseñantes. Las instituciones visualizaban también que no se sentirían capacitados para "enfrentar" otros entornos culturales que anticipaban hostiles (Birgin, 2002). Se reforzaba así, la reproducción y fragmentación social y se diluía uno de los baluartes de la escuela pública, que era el/la docente sin distinción e intercambiable más allá del contexto. Ahora bien, esto no solo sucedía como consecuencia de la inequidad distributiva sino también como consecuencia de patrones institucionalizados de interpretación y evaluación que constituían a alguien como no merecedor de estima (Birgin, 2002),

respeto o legitimidad para ocupar determinada posición, diferente respecto a la de sus orígenes.

El lugar del saber: reciclaje, capacitación, experta/os y enunciación

En la década de 1990, la retórica de la profesionalización también supuso una serie de estrategias para racionalizar y normalizar la formación y el trabajo de los docentes aunque, a diferencia del anterior escenario, las políticas educativas impulsadas no supusieron ya un lugar central para los estados en esta materia. Contrariamente, la tendencia fue definir nuevas exigencias para su tarea, en dirección a incrementar su competencia intelectual y social y, sobre todo, su responsabilidad por la obtención de resultados favorables (Popkewitz y Pereyra, 1994). El uso del concepto de *accountability*, de difícil traducción al castellano, dio cuenta de este cambio que, por una parte, definía la necesidad de evaluar la tarea de las y los profesores en términos de rendir cuentas de su trabajo y, por otra, admitía la necesidad de regular los procesos de enseñanza y las identidades docentes a fin de conseguir una estandarización profesional y una creciente responsabilización individual (Fenwick, 2003; Burchell, 1996).

A partir de 1991, se empezó a implementar el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD), de amplia cobertura nacional, que no llegó a poner en funcionamiento todas las dimensiones que se le habían asignado inicialmente y que fue encontrando las limitaciones e impedimentos propios del discurso de ajuste y la individuación, la pérdida de peso del Estado como garante y sostén. El programa se había propuesto poner en contacto a las instituciones formadoras con nuevas funciones, como la formación docente en servicio y la investigación, para transformar el modelo de trabajo escolar más emparentado con la escolarización secundaria y buscar conectar la formación con las necesidades del entorno educativo y escolar. La transferencia de instituciones de nivel secundario y

terciario que, como hemos dicho, se puso en funcionamiento a partir de 1991 y 1992, lesionó significativamente la posibilidad del PTFD de incidir en aquello que había venido a cambiar y desplegar todas sus funciones.

Dentro del marco de globalización, se volvió imperativa una reforma educativa no solo que siguiera expandiendo la educación, sino que mejorara su calidad. Organismos internacionales promovieron programas para la región cuyo éxito recaía en la responsabilidad docente como individuo profesional (Southwell, 2008) y, de esta forma, la capacitación continua era vista como la herramienta imprescindible para el cambio educativo.

En el marco que estamos presentando, la dicotomía producción-transmisión de los saberes, entre la prescripción experta y quienes ejecutaban (esa distinción que hemos presentado para distintos momentos de nuestra historia) se fortaleció. Mientras un conjunto de consultores era promovido por la propia legislación como los sujetos encargados de la producción académica, la/os docentes en ejercicio eran posicionados frente a un imperativo de actualización y reciclaje permanente, sobre un fondo de mensaje oficial que planteaba que sus docentes debían ser capacitada/os, con la consecuente presunción de que no lo estaban, para el cargo que se encontraban desempeñando. Se planteaba una perspectiva netamente aplicacionista del saber experto producido en espacios externos a las instituciones educativas. La/os docentes "tenían que 'perfeccionarse', 'actualizarse', 'reciclarse', suponiendo que todo lo que habían hecho y aprendido de su quehacer resultaba desechable o perjudicial en los nuevos escenarios escolares" (Alliaud, 2013, p. 202).

Gloria Edelstein (1999) analizó esa distinción entre la producción y distribución del conocimiento. "Uno de los componentes sobresalientes en el proceso de implementación de la reforma [...] con "marcos de regulación que prescriben y orientan el comportamiento de agencias y agentes del sistema formador" (Edelstein, 1999, p. 135), así como la implementación de los Contenidos Básicos Comunes supusieron una propuesta de formación docente continua, basada en

criterios de calidad, eficiencia y eficacia, bajo el supuesto de la profesionalización de la misma. Asimismo, la autora caracteriza este proceso:

> - Se debilita sensiblemente la autonomía jurisdiccional e institucional al restringirse desde la política oficial, los márgenes decisionales respecto de la elaboración de los diseños curriculares, los proyectos educativos institucionales y las propuestas de capacitación, a pesar de ser la autonomía uno de los postulados básicos de la transformación.
>
> - Se acrecientan los requerimientos y exigencias necesarias a los fines de acreditar sujetos e instituciones de acuerdo a un modelo de excelencia académica, sin considerar suficientemente historias y trayectorias particulares.
>
> - La construcción discursiva de la propuesta oficial, configurada en torno a tres elementos claves: carácter, carrera y profesionalización, pone énfasis en este último, en cuyo caso el sentido atribuido es el de un sujeto presentado como individuo ausente del deseo de cambio. Esta reducción psicologista que coloca a los docentes más próximos a posiciones conservadoras y reproductoras, justificaría en el terreno de las políticas, la centralización de propuestas bajo el supuesto de pensar que la implementación produciría una modificación en las prácticas.
>
> - La exclusión operada sobre los saberes prácticos y sobre la biografía del docente en los documentos examinados, producen en la experiencia de la identidad docente una clara división entre un sujeto adherido a las prescripciones oficiales, por un lado, y un sujeto comprometido con el colectivo institucional, por el otro.
>
> - La intensa producción emergente del mercado editorial destinada a la formación docente tiende a cubrir los nuevos imperativos de recualificación del profesorado. En tal sentido, se erigen en circuitos de legitimación que distribuyen selectivamente la autoridad enunciativa y orientan la recepción y el consumo de sus productos. Los circuitos creados a partir del mercado editorial recontextualizan los conocimientos bajo la misma lógica que los circuitos primarios

> de producción, jerarquizando los consumidores en orden a sus competencias.
>
> - Como consecuencia, la producción editorial destinada a la formación docente ha desplazado, en algunos aspectos, a las instancias formalizadas de capacitación y desarrollo curricular sobre la base de tomar a los contenidos básicos comunes (C.B.C.) como insumo clave de la transformación. Asimismo, se generan nuevos actores, intereses, circuitos y formas de relación con el conocimiento, en cuyo caso es probable que se desdibujen las mediaciones constitutivas de la formación: institución/docente/ alumno, fomentando, como se ha señalado, la ilusión de un vínculo privado entre el saber y el docente (Edelstein y otros, 1999, pp. 135-136).

Durante la década de 1980, se había atenuado la cuestión de las condiciones laborales y los derechos del docente para dar lugar a una concepción de profesionalización entendida como aquella que promovía actitudes, valores y prácticas que condujeran al mejoramiento de la educación (Southwell, 2008). Posteriormente, el discurso de la profesionalización se resignificó en función del nuevo contexto y se relacionó a la formación inicial de las y los docentes. En este sentido, la profesionalización no era tanto el producto de prácticas y condiciones laborales como resultado de un proceso formativo, del enfoque y contenido del currículum para la formación docente. De esta manera se naturalizó la relación profesionalización-formación docente que demandaba un/a docente a tono con las tendencias descentralizadoras, preparado para una mayor autonomía en las escuelas, capaz de ser gestor de los contenidos y de las propias instituciones.

Las demandas hacia el docente marcaron un campo de disputa en torno a significados asociados a la categoría profesionalización (Southwell, 2007a, 2008). De una perspectiva de profesionalización que interpelaba a los estados en función de reconocer, valorar y jerarquizar la tarea docente (tal como puede entenderse en los documentos de Organismos Internacionales de la década de 1960), el eje se inclinó

hacia una demanda a la/os docentes por asumir un compromiso con la institución educativa, mayores responsabilidades por su tarea y por los aprendizajes de sus alumna/os, en síntesis, por la calidad de la educación (Popkewitz y Pereyra, 1994; Southwell, 2008). En los trabajos mencionados analizamos cómo el significante *profesionalización* condensó diversos sentidos a partir de las recomendaciones de los Organismos Internacionales, entre ellos, el BID, la OIE, la UNESCO que mencionáramos en el apartado anterior. De este modo, la noción de *profesionalización* resultó ser un significante en disputa por lograr fijar ciertos significados particulares en el universo discursivo por medio del cual se buscó interpelar a docentes en el contexto de las reformas educativas.

Si el significante *modernización* fue el lugar de llegada de una multiplicidad de significados (Southwell, 1997a), resulta importante señalar que los elementos que se articularon en torno de él no establecieron una relación de necesariedad o definida a priori, sino que se ligaron de múltiples modos dando lugar a la producción de diversas “modernizaciones”, entre las que se encontró aquella que la dictadura militar intentó llevar adelante. En este sentido, el discurso educacional de esos años, aunque modernizador en cierto modo, fue una estructuración de un cierto campo de sentido que preexistía y que, a la vez que recogía elementos de la renovación cultural y pedagógica de la época, producía e instalaba un conjunto de sentidos para la profesión de enseñar y para la escolarización que, en cierto modo, definían el debate acerca de cómo debía modernizarse la educación escolar. La enunciación del/a docente profesional en el escenario de fines de siglo XX, se inscribió en la tensión entre la discusión respecto a los cambios necesarios en el sistema educativo y la creciente proletarización del trabajo docente.

Las claves de la formación[50]

Como advierte Dubet (2004), las políticas neoliberales brindaron la posibilidad de pensar una crítica a la escuela, pero esta se volvió endógena y no se asoció en los discursos hegemónicos con la crítica anti-ultra-neoliberal. Retomando los rasgos que hemos mencionado, se destaca la creciente fragmentación del sistema educativo con una hiper-responsabilización de la escuela y del trabajo docente. Así, al tiempo que se aumentaba la carga sobre la tarea docente, se impulsaba un discurso economicista que justificaba la desinversión. En el marco del neoliberalismo, las entidades de financiamiento no solo prescribieron criterios políticos de financiamiento sino que también diseñaron y evaluaron programas y proyectos en una escala y con una minuciosidad muy significativa, acompañando esos mecanismos con un aparato de comunicación de alto impacto en la conformación de opinión pública en relación con lo escolar.

En ese marco, todas las jurisdicciones desarrollaron cambios en los planes de estudio para adecuarlos a los lineamientos nacionales aprobados. Sin embargo, como ha caracterizado Davini (2005), las estrategias y lo producido para el cambio curricular fueron muy diversos. Algunas provincias aprobaron planes de estudio provinciales, a desarrollarse en los IFD. Entre ellas, se encuentran Mendoza, San Luis, Santa Fe, Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Tucumán (estatal); La Pampa, Río Negro y Santa Cruz. Algunas adoptaron la forma de plan; otras desarrollaron analíticamente el plan, en largos documentos-libro, incluyendo, en varios de estos casos, el detalle de los contenidos por materia y aun su bibliografía. Otras provincias desarrollaron mapas, mallas o lineamientos curriculares en forma general, sobre la base de los cuales los IFD desarrollan sus planes de

[50] En este apartado retomo un capítulo en colaboración Southwell M. y Vassiliades A. (2016) "Articulaciones y disputas en la trama entre trabajo docente e igualdad educativa" en Brener G. y Galli G. (Comp.) *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado,* Buenos Aires: Crujía-Stella-Lasalle ediciones.

estudio. En este caso se encuentran Córdoba, Salta, Entre Ríos y Chubut (Davini, 2005, pp. 90-91).

La orientación de todas estas normativas tuvo como foco principal o destinatario a las instituciones y a los currícula. En otros términos, el objeto de las políticas nacionales no fue el ordenamiento nacional del subsistema, sino que su peso recayó en las unidades educativas, definiendo su nueva organización y sus requerimientos para ser acreditadas como tales dentro de la Red Nacional de Formación Docente Continua (RFFDC) y los parámetros de Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la organización de los currículos (Davini, 2005).

Los procesos de acreditación exigieron que las instituciones de formación docente (al igual que las demás del Sistema Educativo) presentaran un proyecto educativo institucional (PEI). En este caso, 67 instituciones debieron incluir en acciones de investigación y de capacitación a docentes en actividad, lo que representó un fuerte cambio en la configuración de las prácticas institucionales, así como una dificultad importante. Las tendencias normativas nacionales generadas en los años noventa tuvieron un importante impacto y eficacia en la regulación de las prácticas. Además de centrarse casi exclusivamente en la formación docente, muestran la construcción de una mirada "circunscripta al control institucional y curricular, muchas veces llegando a importantes niveles de detalle burocrático" (Davini 2005, p. 88).

La Ley Federal de Educación estableció, además, nuevos preceptos didácticos, entre ellos, una interpretación recortada del constructivismo piagetiano y de la tarea de enseñar. A diferencia de los presupuestos normalistas, la enseñanza perdía su centralidad y las orientaciones pasaban a pensarse "a demanda" del desarrollo madurativo. Circulaban en los diseños curriculares y en las propuestas ministeriales, significados basados en la tarea de enseñar como "tutor", "guía", "andamio" y se atenuaba el "profesional de la enseñanza". Es interesante destacar cómo esta representación de la tarea de enseñar tuvo un movimiento pendular vinculado con los contextos

neoliberales y reformistas que se iniciaron con la última dictadura y se profundizaron en la década del noventa.

Si bien esto quiere decir que no constituye una novedad la interpelación a docentes como profesionales, es evidente el desplazamiento de significados que se produce cien años después de inaugurado el normalismo. Este desplazamiento, más que tributar a cambios operados en el campo de la profesión misma, respondió a una construcción resultante de las nuevas circunstancias en las que esta se desarrollaba. Ello convivió también con otras interpelaciones provenientes de las fisuras de aquel mandato social y del Estado como su garante. Se evidenciaba el influjo de la perspectiva psicológica que fundamentó la noción de "competencias", la cual, a su vez, se configuró dentro de la cadena equivalencial de la "calidad educativa".

Esto produjo una serie de discursos y programas, cuyos rasgos más salientes fueron:

> • *La hiper-responsabilización de los docentes* por los cambios a lograr que condujo a la sobrecarga de demandas en contextos de difícil implementación y con recursos escasos.
>
> • *La desautorización de los docentes* como agentes legítimos y responsables de la tarea de transmisión cultural al ubicarlos en el lugar del no-saber, sujetos del déficit a los que hay que capacitar.
>
> • *El predominio de una "lógica instrumental"* de la capacitación que limita su agenda al simple manejo de las tecnologías bajo el imperativo de la innovación y la necesidad de implementar cambios en el sistema educativo (Vezub, 2007, p. 4).

La competencia técnica que les era conferida a las y los profesores instalaba la presencia de un desempeño laboral preciso que se conjugaba con la idea de un apostolado guiado por la vocación. La retórica de la profesionalización también supuso una serie de estrategias para racionalizar y normalizar la formación y el trabajo docente. Las significaciones en torno al término "profesionalización" involucraron un proceso de normalización que, a su vez, ligaban una variedad

de presupuestos acerca de disposiciones que deberían formar las competencias de los docentes en tanto “profesionales” (Popkewitz, 1991).

Las palabras “actúan” para ligar una variedad de presupuestos sobre lo que es socialmente apropiado y sobre cómo un individuo debía comprender su propia competencia en acciones futuras. Aunque nunca es monolítico, la consideración de profesional involucró conjuntos particulares de disposiciones sobre cómo se debía hablar, pensar, actuar y ver. Es así que la profesionalización docente constituyó una interpelación que instituyó al/a docente profesional no solo como modelo, sino como reivindicación de una tradición siempre existente. Sobre este campo, se tejió entonces una variedad de posiciones que fueron objeto de disputa: docente profesional responsable primario de la calidad educativa, docente profesional que requería condiciones de trabajo acorde a su estatus, docente profesional como producto de una mejora de la formación, docente profesional no solo en relación con un conjunto de saberes sino a condiciones personales. Se trataba de un campo de significados que, a la vez, funcionaba como mecanismo de regulación. En la medida en que la perspectiva de la profesionalización se fue asociando de manera predominante a alguno o algunos de los significados posibles, las políticas adoptadas en consecuencia establecieron una norma, una trayectoria deseable, una serie de condiciones ideales que caracterizaban al/a docente profesional.

En este marco, se introdujo el concepto de equidad como complementario y, para algunos sectores, superador, del de igualdad, diversificando propuestas y, en consecuencia, no tratarlos homogéneamente. Se postula, así, una suerte de “discriminación positiva” que separa a los sujetos en condiciones de pobreza, para compensar sus carencias, de los ciudadanos de derechos (Rigal, 2004). Estas iniciativas se dan, también, en un contexto de reducción de recursos disponibles por parte del Estado y la necesidad de “focalizarlos” en las poblaciones más necesitadas.

Las metodologías destinadas a incentivar la innovación escolar a través de proyectos y los mecanismos competitivos mediante los cuales se asignaban recursos constituyen expresiones de los modos en que se intentaron pautar la cotidianeidad escolar y los procesos de socialización, procurando la aceptación de reglas y criterios de mercado. Así, y haciendo énfasis en la necesidad de construir instituciones autónomas con capacidad para tomar decisiones por sí mismas y administrar sus recursos, se pautaba la agenda de cuestiones a las que debían abocarse las escuelas, introduciendo la lógica de la competencia interinstitucional (Birgin, Dussel y Tiramonti, 1995) para la obtención de fondos y derivando responsabilidades a la base del sistema.

Como sabemos, las reformas llevadas a cabo durante los años noventa tuvieron también importantes resistencias. En líneas generales puede decirse que se pusieron en discusión los proyectos de profesionalización docente, que suponían una mejora salarial condicionada a la reforma del estatuto y las condiciones de trabajo. Las y los dirigentes sindicales se opusieron a este ideario por entenderlo como un programa de ajuste y flexibilización laboral para el sector. Así, intervinieron en el debate sobre la profesionalización poniendo fuertemente las condiciones laborales en el centro de la discusión. En esta operación, se cargó con nuevos componentes a la cuestión de la profesionalización, ya no solo pensada en términos capacitación o actualización, flexibilización e individualización. En este sentido, muchas expresiones sindicales no tomaron distancia de aspectos relevantes como la actualización y la capacitación, pero plantearon para estas un marco de protección y mejoramiento de condiciones relevantes para que el docente pudiera participar de esas instancias en mejores condiciones en lo referente a disponibilidad horaria, condiciones de salud, etc.

"Aquellos cuyo salario no les permite comer, deciden no comer"[51]

A partir de la reforma educacional que el menemismo llevó adelante, la resistencia más extensa que el gobierno debió confrontar fue la de la CTERA, que desarrolló muchas movilizaciones cuando se votaban leyes educacionales y una huelga de hambre en el marco de la protesta que comenzó el 2 de abril de 1997, colocando una carpa blanca frente al Congreso Nacional. Allí, grupos de veinte docentes rotaban ayunando por tres semanas, demandando una ley de financiamiento para la educación pública.

La CTERA resultó exitosa en la instalación de una conciencia pública sobre el deterioro de la educación y la necesidad de protegerla en el marco de las políticas de restricción y las desigualdades regionales que había pronunciado la desconcentración del sistema educativo, que dejaba de estar bajo la regulación nacional. Por ello, la modalidad de la protesta tuvo la intención de situar ante la autoridad nacional (es decir, frente al parlamento nacional) la serie de demandas que venían siendo desatendidas bajo la argumentación de que habían pasado a ser problemas jurisdiccionales.

La protesta estuvo plagada de elementos simbólicos de gran eficacia: el color blanco de la carpa, pero también su precariedad, donde se alojaba a un Sarmiento que lucía con sus ojos tapados para que no viera el estado del sistema educativo que había ayudado a construir. Asimismo, la carpa fue sumamente productiva al convertirse en el lugar de enunciación de múltiples demandas que la excedían, pero que la fueron fortaleciendo porque allí se articularon distintas demandas contra la injusticia: la demanda de las y los trabajadores de prensa, sus causas de represión de la libertad de prensa y, sobre todo, la denuncia del asesinato del fotógrafo José Luis Cabezas; las

[51] Retomamos aquí muy sintéticamente, argumentos desarrollados en Southwell, Myriam (2002) *Educational discourses in post-ductatorial Argentina,* PhD Thesis, University of Essex, Inglaterra.

denuncias de las víctimas de la arbitrariedad policial como, por ejemplo, el asesinato del joven Sebastián Verón por parte de la policía mendocina; familiares de las víctimas de la voladura de la AMIA (*Memoria Activa*) y diversas denuncias de gatillo fácil y de violencia institucional. Así, fue paulatinamente convirtiéndose en un foro donde diversos actores sociales expresaban su descontento e insatisfacción, acompañados frecuentemente por artistas, intelectuales y activistas de derechos humanos. Ellos retransmitían el mensaje de la carpa, en una manera que hacía que fuera reconocible para el público en general.

También, esta protesta desarrolló novedosas maneras de expresar sus demandas. Por un lado, lograron que una tarde de domingo, cuando mucha gente tenía sus ojos puestos en el fútbol, el equipo del Club Independiente entrara y se fotografiara en el campo de juego con un cartel que decía "Docentes argentinos ayunando". De manera similar, cuando visitó la Argentina el emperador japonés Akihito, en las afueras del acto oficial concurrió un grupo de la CTERA con un cartel que, traducido al japonés, indicaba "docentes argentinos en huelga de hambre por un mayor presupuesto educativo". Como resultado de ello, la embajada japonesa convocó a dialogar a la CTERA e implicó una intervención y presentación de explicaciones por parte del gobierno argentino.

La protesta tuvo una muy extensa duración y siguió siendo un lugar de demanda de diversas causas. En abril de 1999 el gobierno anunció un muy importante recorte en el presupuesto educativo. En ese contexto, la carpa y la CTERA junto con las organizaciones universitarias de docentes y estudiantes, funcionaron como epicentro de movilizaciones que se desarrollaron en protesta por esa medida. Cuando se inició el gobierno de Fernando De la Rúa (1999-2001), por impulso de la otra fuerza política que forma la Alianza, el FREPASO, fue levantada la carpa por haber alcanzado una decisión que no satisfacía significativamente las demandas, pero que establecía cierto paliativo y justificaba poner fin a una medida que no podía eternizarse: el incentivo docente. La CTERA había experimentado un

crecimiento muy significativo en esos años y consolidaba nueva/os interlocutores.

Treinta años habían dejado una nutrida experiencia, con una creciente participación e implicación y también el desafío constante de diversificar los modos de dialogar con la vida contemporánea, con los contextos emergentes y con las condiciones de la/os interlocutores (tanto las y los trabajadores docentes como el modo que se concebía sus destinataria/os) cotejando que lo justo o injusto era algo cambiante que se producía como un resultado del diálogo con cada época, con sus urgencias y sus aciertos, en una demanda que, lejos de aislarse, tenía ser siempre crecientemente colectiva.

Entre fines de 1980 y principios del 2000 se desplegó en los más grandes conglomerados urbanos un proceso de segregación residencial, con consecuencias directas sobre el sistema educativo. La segregación no solo indica, siguiendo a Sabatini (2003), la aglomeración en el espacio de familias de la misma condición social sino también, como refiere Cravino, (2008) la desigualdad en el acceso a instituciones de seguridad social estatal. Las líneas de clivaje y de distinción parecieron organizarse en forma muy distinta a la que lo hacían anteriormente, cuando la presencia del "colegio central" versus el "colegio de barrio" hablaba de jerarquías y lugares claramente definidos. Incluso la diferenciación entre instituciones religiosas empezó a mostrarse menos clara y las instituciones privadas desarrollaron nuevas jerarquías y perfiles que ya no eran los que se habían asociado término a término con ideologías o afiliaciones religiosas. Uno de los efectos del declive de las instituciones fuertes fue que las conductas y estrategias individuales o de los colectivos locales pasaron a tener mucho más peso que antes a la hora de determinar el rumbo de las instituciones. El funcionamiento escasamente regulado desde un Estado que perdió buena parte de su poder modélico (si bien pervivió en las tradiciones y reglamentaciones), abrió paso a situaciones muy heterogéneas en las instituciones que desarrollaron interacciones complejas con las desigualdades sociales más generales. A las ya clásicas características más estructurales de la desigualdad,

las estrategias de acción política de las instituciones y los sujetos, la complejización de la sociedad le sumó nuevas desigualdades más móviles y flexibles que las que se derivaban del uso de indicadores económicos o de las divisiones de clase social. Se trató de una combinación de desventajas estructurales y otras dinámicas: un repertorio variado de diferencias que definieron trayectorias completamente diferentes para individuos que podían estar en un mismo quintil de ingresos. Pese a las dificultades asociadas a ello, también numerosos trabajos han mostrado el rol rector que siguió desempeñando la escuela en el tramo final del siglo XX. Por supuesto, cabría poner de la mano este fenómeno con la escasa capacidad de absorción que mostró el mercado de trabajo en el último cuarto de siglo.

La configuración que adoptó el escenario educativo de los grandes conglomerados urbanos en el tramo final del siglo XX fue de retiro de la perspectiva universalista, persistencia de formatos escolares de muchos años de existencia (con sus efectos de selección y expulsión), autonomía y procesos de traducción de las políticas más generales por parte de las instituciones, un incremento de la diferenciación institucional y la jerarquización de instituciones emblemáticas. La imagen de escuelas, como describió Feijoó (2005), con una población heterogénea, perdió presencia frente a una nueva tendencia de escuelas de pobres homogéneamente pobres frente a escuelas de ricos, en barrios de ricos. Se pronunciaban procesos: persistencia en el formato tradicional y desigualdad en la calidad ofrecida por las distintas instituciones. Cada institución habría operado mecanismos de selección en el reclutamiento, derivado sobre todo del prestigio relativo y de la capacidad para imponer niveles heterogéneos de exigencia. La noción de *contención* pasó a ser moneda corriente de los planteamientos cotidianos de las instituciones, que leyeron y dieron forma a ese concepto de manera muy variada y con efectos dispares sobre la trayectoria de sus alumnas y alumnos. Ello configuró una tensión en torno a la *asistencia* provista por la escuela que dominó los debates y enmarcó muy diversas estrategias institucionales en el declive del siglo.

Feijoó (2005) planteó que la vida cotidiana de las y los adolescentes y sus familias no puede pensarse solo como un mero reflejo de las condiciones estructurales. Entre la privación y la voluntad de ser se desarrollaron estrategias dirigidas a aferrarse a la sociedad, estrategias que se concentraron en la escuela como ámbito con capacidades para acogerlos. Bajo la presión de la desigualdad social y educativa, la falta de empleo y la pérdida de lazos sociales más generales y permanentes, la escuela fue masivamente tendiendo a ser un espacio para la experimentacion social y educativa, buscando recrear formas en las que la escolarización pudiera tener lugar y sentido. También, se configuró como espacio en el que la conflictividad se expresaba, ante la cual la escuela recurrió a sus viejos saberes de la ciudadanía, el comportamiento moral y la ética normalizadora; según el caso, los retomó, los flexibilizó, se preguntó sobre sus sentidos, o los aplicó férreamente poniendo a funcionar criterios reguladores en contexto de desregulación. Pero, además, se trató de que la escuela también funcionara como refugio, nodo, articulador para distintos problemas sociales (lo que era vivido de manera esperanzadora o de completo rechazo por distintos actores de la comunidad educativa). La experimentación que allí se desplegó, entonces, tuvo que ver tanto con la posibilidad de recrear las situaciones educacionales conocidas, como de poner en cuestión las maneras clásicas de hacer escuela, cuya eficacia y suficiencia –como hemos intentado reflejar– venían siendo cuestionadas desde tiempo atrás.

Hemos intentado mostrar sucintamente que entre las décadas de 1970 y 2000 existió un proceso de reposicionamiento del estado nacional y provincial que fue estableciendo el quiebre de la educación como cuestión de Estado, una mayor particularización de las responsabilidades de formación, con el correlato de una creciente insularización, fragmentación y pérdida de perspectiva universalista de las políticas educativas. Este reposicionamiento estatal se sobreimprimió, además, sobre la base de desarrollo de enclaves ricos y pobres en localizaciones muy próximas y a la vez muy ajenas. En ese contexto se hizo evidente el debilitamiento del horizonte de

movilidad social, la más importante idea-fuerza de los procesos de escolarización. Ello llevó a las instituciones a condiciones de “autonomización compulsiva”, pluralización de interlocutores, diversidad de estrategias de sobrevivencia, diferenciación, renovación y actualización de sus sentidos. Comenzó a ser difícil, en esa configuración, seguir hablando de *un* sistema educativo.

El gobierno de la Alianza, encabezado por Fernando de la Rúa,[35] mostró una gran incapacidad política y técnica de enfrentar los avasallamientos de la economía externa, la reconstrucción institucional y la producción de un proyecto político durable. Asimismo, la cartera educativa no pudo recomponer el sistema educativo, el grado de institucionalidad de sus escuelas, la reconstrucción de las condiciones laborales del colectivo docente como contenido de política pública y la reorganización del trabajo docente en su integralidad. Los ministros de educación en esa etapa fueron Juan J. Llach, Hugo Juri y Andrés Delich. Edith Litwin condujo la Dirección del Programa de Formación Docente del Ministerio de Educación (1998-2001) desde donde se desarrollaron los denominados “Polos como expresión de una política sobre micro-experiencias pedagógicas, en la que el planeamiento estaba al servicio de confluir una serie de líneas y acciones desde institutos de formación docente distribuidos a lo largo del territorio nacional buscando modificar aspectos de su matriz institucional dentro de la educación superior. Santillan (2020) describe como ese programa atendía a 84 institutos seleccionados por su envergadura estratégica en los territorios, y el dispositivo supuso una lógica de derrame de los efectos de las estrategias involucradas, es decir, se buscó instalar una lógica de efecto multiplicador de las actividades iniciadas por “instituciones polos”. La excepción fue la jurisdicción de San Luis, que decidió organizar su sistema formador con base en dos instituciones localizadas en grandes ciudades, con una organización institucional voluminosa y diversificada en su oferta,

bajo la idea de institutos modelos según la enunciación desde el discurso oficial (Santillan, 2020).[52]

Junto con el trabajo en torno a Polos, se impulsó un trabajo orientado a la renovación pedagógica, que concentró actividades en 203 institutos de formación docente del país, para el trabajo de tipo institucional y convenido con las jurisdicciones. En esas iniciativas se impulsaba fuertemente la idea de las y los educadores como trabajadores culturales para el desarrollo de vínculos intrainstitucionales para el desarrollo de proyectos socioeducativos. Otra línea programática que se puso en funcionamiento fueron los Centros de Actualización e Innovación Educativa (CAIES), que produjeron debates sobre política curricular, temas de contemporaneidad del hacer educativo y su institucionalidad, cuestiones sobre la identidad cultural,

[52] Los 84 institutos seleccionados compartían atribuciones comunes según dos agrupamientos. Unos respecto de trayectorias de larga data y sustantiva incidencia en el planeamiento de sus ciudades. Dos, institutos pequeños pero situados como única oferta de formación en grandes áreas geográficas. En oposición al cierre de esas instituciones se acompañaba con una serie de líneas de acción que buscaba fortalecer la capacidad de gestión interinstitucional e interareal para el planeamiento pedagógico y la ejecución de fondos en lo que se denominó como innovaciones educativas. Es de destacar, el giro de sentido que este programa impregnaba en referencia a la intervención del nivel central de la cartera educativa y sus vinculaciones con las jurisdicciones que recientemente habían recibido las instituciones transferidas. Podríamos señalar que, entre los elementos centrales, cabe destacar la suspensión de la unidad central sobre su poder de influencia o decisión para darle curso a la capacidad de planeamiento de los Institutos. Consecuentemente la lógica de relación que comenzó a diagramarse fue bajo el patrón de la demanda desde los Institutos hacia el nivel nacional. El despliegue de condiciones para identificar vacancias o áreas a fortalecer según necesidades locales, tipo de proyecto en el cual se invertía y perfiles de especialistas a convocar a título de consultores externos; le competía a las autoridades educativas jurisdiccionales y de los ISFD. Si bien el impacto de esta forma de intervención ha sido una experiencia constructiva e identitaria de la materialidad de ciertos modelos de gestión y conducción de los equipos de los ISFD; la disimiles condiciones materiales/simbólicas del punto de partida y la no intervención direccionada desde el estado nacional en abordar dichas brechas de diferencia de desarrollo, significó alcanzar dispares formas de fortalecimiento institucional y con ello de accesibilidad financiera. La riqueza de las redes interinstitucionales que aún continuaban funcionando, en algunos casos propiciaron la recentralización de la capacidad de unas instituciones sobre otras que coexisten en un mismo territorio y con ello alejándose a modelos estratégicos y democratizadores del planeamiento del sistema formador en términos locales y regionales (Santillan, 2020).

política sobre la juventud y la enseñanza, perspectivas de institucionalidad de la carrera docente, etc., fueron algunas cuestiones habilitadas en la agenda programática del gobierno educativo nacional de formación docente en esta época. En síntesis, podría enunciar tres líneas que condujeron las prioridades de gestión en materia de FDC:

- Desarrollo curricular que se vincularía con la definición de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP).
- Definiciones de encuadre sobre los sujetos de formación que incidiría en el contenido de los dispositivos de Elegir la docencia58 y la formación de formadores en perspectiva de formar los educadores del país/ definir la docencia argentina.
- Desarrollo de la dimensión institucional en tanto relación de los ISFD con escuelas PIIE sustantivamente y otras instituciones del territorio.

En el escenario de la crisis del 2001, la práctica profesional nuevamente se constituía como objeto de estudio que debía ser revisado. Tanto la Ley Federal de Educación como las resoluciones y normativas del CFE, junto con la Ley de Educación Superior, habían puesto al Estado en la posición de evaluador de un mercado desorganizado e inorgánico de unidades educativas individuales, a efectos de incluirlas o no en el mercado de ofertas acreditadas, a partir de parámetros de demanda de calidad (Davini, 2015).

Nuevas configuraciones para el Estado educador. Los decisivos años de la gestión kirchnerista

A partir de 2003, otro lugar comenzó a ser desplegado para el Estado por parte de los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández (2007-2011; 2011-2015) frente a la profunda conmoción que había dejado como resultado la transición entre el siglo XX y el XXI. En el contexto de crisis social, política y económica de los años

2000 a 2002 en Argentina, el "que se vayan todos" aglutinó diversas demandas de diferentes sectores sociales y determinó un punto muy disruptivo que constituyó la crisis del sistema político en su conjunto. Según Daniel Filmus[53] y Carina Kaplan (2012), el gobierno de Néstor Kirchner necesitó desplegar estrategias que le permitieran enfrentar, al mismo tiempo, la gran crisis económica en la que se encontraba el país, así como la desconfianza hacia la política.

> La "explosión" desarticulada de las demandas contenidas de todos los sectores sociales, particularmente de los excluidos y desocupados y la escasa capacidad de dar respuesta de un Estado restringido y desmembrado por las políticas de ajuste y privatización de los años noventa, fueron algunos de los principales problemas que debió enfrentar. Colocar las herramientas disponibles de ese Estado herido para favorecer el crecimiento económico y la creación de trabajo, al mismo tiempo que desarrollar políticas sociales que permitieran atender a los sectores que no admitían demoras en la satisfacción de sus necesidades más urgentes, fue el principal desafío (Filmus y Kaplan, 2012, p. 31).

La gestión educacional de esos años se enfrentó con la necesidad de hacer mucho en el contexto, luego de habérsele quitado casi todos los instrumentos de acción y de orientación más directa. El año 2006 fue un momento decisivo en el que un nuevo modo de presencia del Estado a través de la política educativa se expresó en dos nuevas leyes, la de Financiamiento Educativo y una nueva Ley Nacional de Educación que reemplazó a la Ley Federal de 1993. La primera de ellas regeneró el vínculo entre el Estado nacional y las provincias para atender y hacer crecer el financiamiento educativo para cumplir el propósito del 6% de PBI para educación, propósito que se planteaba ya en Ley Federal de Educación, pero que recién se consiguió en el 2010. La Ley Nacional de Educación (LEN) introdujo un elemento crucial para la democratización educacional: la obligatoriedad del nivel secundario

[53] Daniel Filmus ocupó el cargo de ministro de Educación, Ciencia y Tecnología dentro de la gestión de gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007).

y el compromiso del Estado para esa universalización. La nueva Ley Nacional no estuvo exenta de discusiones dado que, sobre todo en ámbitos académicos, si bien se reconocía su necesidad y elementos positivos, causaba preocupación la amplia inclusión de las familias en su articulado (se restituyó la discusión sobre el "derecho natural" de las familias que se había formulado en el siglo XIX con la discusión de la Ley 1420). Se trataba de una discusión significativa porque ponía en el centro el rol del Estado como quien asumía las decisiones sobre lo colectivo, interpretaba cuáles debían ser las acciones para el bienestar común y las impulsaba para todos. Esa era una manera de definir la política, una noción y acción central en el ciclo del kirchnerismo.

La restitución del lugar del Estado ha sido sin dudas una marca del período de gobierno que se desarrolló desde 2003. Se trató, además, de un Estado que se revisaba a sí mismo, que buscaba en su intervención y regulación un modo de equilibrar las desigualdades y responder a los desamparos. Una de las cosas que había dejado como resultado la etapa final del siglo XX fue la dispersión y pluralización de agentes educadores: el reforzamiento de algunos actores clásicos como la iglesia, la implicación de organizaciones civiles en el desarrollo de iniciativas escolares, el surgimiento de otros actores vinculados a congregaciones religiosas, propuestas innovadoras desarrolladas por movimientos de trabajadores y desocupados (de los que la escuela tradicional tendrá mucho que aprender), etc. Podríamos decir que se experimentaba una etapa similar a la que se vivió en la Argentina de entreguerras, donde el sistema educativo desarrollado por el liberalismo del siglo XIX se había mostrado muy eficaz en algunos terrenos pero también había dejado fuera de consideración la formación para ciertos sectores de la población, los saberes del trabajo, entre otros, vacío que fue siendo llenado por organizaciones populares, por iglesias, por agrupaciones de inmigrantes, sindicatos, por el mutualismo, etc. Esa demanda, que encontró maneras pequeñas de dar cabida y organizar esas necesidades, se constituyó (hacia la década del cuarenta y de manera similar a comienzos del

2000) en una fuerte interpelación al Estado que debió absorber, impulsar, rearticular esas experiencias que habían sido ensayadas por la sociedad civil y esa incorporación a un marco más general fue un ingrediente más de la fortaleza que fue desarrollando.

El gobierno de Néstor Kirchner desplegó una muy diferente estrategia de negociación sindical respecto de la década anterior. Esto propició la gran centralidad que ocuparon las convenciones colectivas de trabajo como mecanismo de negociación y produjo nuevos marcos regulatorios de las relaciones laborales. La productividad política de estas medidas fomentó un retroceso de la protesta autoconvocada y el fortalecimiento de un tipo de "conflicto más institucionalizado que, en un contexto de crecimiento económico, favoreció la reemergencia del sindicalismo, líder principal de la movilización social" (Etchmendy y Collier, 2007, pp. 204-205). En 2004, a partir de diversos y complejos conflictos gremiales en distintas provincias, el Congreso sancionó la Ley 25.919, que daba continuidad al Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID), que había sido creado por Ley 25.053 en noviembre de 1998. Esa instancia fue producto de demandas por aumentos salariales y por atender los desequilibrios salariales entre jurisdicciones. El gremio docente de la ciudad de Buenos Aires, la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE), planteó que "el Estado Nacional vuelve a hacerse cargo del financiamiento de la Educación" y, además, afirmó que: "el Incentivo Docente fue producto de la resistencia y la lucha de la docencia argentina contra las políticas neoliberales menemistas que desresponsabilizaron al Estado Nacional de su compromiso indelegable en el sostenimiento de la Escuela Pública" (UTE, 2006).

La mayoría de las normas sancionadas entre 2005 y 2015, en un contexto de revisión y crítica de los gobiernos neoliberales de décadas anteriores, incluyeron afirmaciones que daban cuenta de la principalidad del Estado respecto de la responsabilidad por la educación, vinculándola a la concepción de la educación como derecho social. Esta principalidad estatal contrasta con las orientaciones hacia la subsidiariedad del Estado que caracterizaron las políticas de

la dictadura hacia la educación, que no se modificaron significativamente durante la década de 1980, acentuadas por las leyes sancionadas en los noventa (incluso desde la dictadura).[54]

Esa posición desplegada acerca de la centralidad estatal para construir condiciones que produjeran una mayor integración e igualdad social impulsaron una significativa productividad normativa: sanciones de la Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase (2003), Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (2004), Ley 25.864 en 2004 (Referida al cumplimiento de 180 días de clase), la Ley 26.075 en 2005 (Ley de Financiamiento Educativo), la Ley 26.058 de 2005 (Ley de Educación Técnica Profesional), Ley 26.206 de 2006 (Ley de Educación Nacional), Ley 26.150 de 2006 (Programa Nacional de Educación Sexual Integral), Decreto 459/10 (Programa Conectar Igualdad), Ley 26.877 de 2013 (promoción y regulación de Centros de Estudiantes), Ley 26.892 de 2013 (referida a la Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas), Decreto 84/14 (Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos, Progresar), Ley 26.917 de 2014 (Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares y Unidades de la Información Educativas), Ley 27.045 de 2014 (de Educación Inicial), etc.

En estos debates tuvo especial protagonismo Stella Maldonado, una educadora de gran trayectoria que había tenido un rol central en la conformación de la CTERA y el SUTEBA (Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de la provincia de Buenos Aires, fundado en 1986) desde las décadas del setenta y ochenta y tuvo una participación muy activa de la experiencia de la Carpa Blanca. Nacida en Olavarría, se graduó como maestra normal nacional en La Plata, militó en la Juventud Trabajadora Peronista, se desempeñó en la educación de adultos, como trabajadora social y fue parte de la importante experiencia de la CREAR (Campaña de Reactivación Educativa

[54] Retomo aquí las caracterizaciones presentadas en el artículo Southwell, M. y Boulan, N. (2019). Política de formación docente en la provincia de Buenos Aires (2004-2007): Currículum, horizontes formativos y praxis política. *Revista Estado y Políticas Públicas*. Año VII, Núm. 13, pp. 61-82.

de Adultos para la Reconstrucción), una campaña de alfabetización de adultos desarrollada entre 1973 y 1974. En los comienzos del nuevo siglo, Maldonado tuvo un rol muy activo en la sanción de una Ley de Financiamiento Educativo, en la derogación de la Ley Federal y en el debate para la conformación de una nueva ley que consagrara a la educación como derecho social, con el Estado como garante con intervención decisiva para la interrupción de las desigualdades sociales. Apuntó fuertemente a que las y los educadores cumplieran un rol como trabajadores intelectuales y culturales.

La Ley de Educación Nacional N.º 26.206 fue promulgada en 2006 a partir del reconocimiento del fracaso y el desmembramiento educativo que había ocasionado la Ley Federal de Educación. Este fracaso generó una crisis del sistema educativo y resultó tema de desarrollo de numerosos estudios desde diferentes miradas y formas de análisis. La nueva Ley Nacional de Educación en sus primeros cinco artículos promulgó la regulación del Estado en el ejercicio del derecho de enseñar y aprender, así como la comprensión de la educación y el conocimiento como bienes públicos y deber del Estado en su garantía, el rol de la educación en la conformación de una sociedad más justa, reafirmando la soberanía e identidad nacional, el establecimiento de una ciudadanía democrática y el fortalecimiento del desarrollo económico y social de la Nación. Asimismo, estableció la responsabilidad del Estado Nacional, los Estados Provinciales y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de brindar una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes de la Nación. Flavia Terigi (2016) caracterizó la aprobación de esta ley como un "punto bisagra" en el establecimiento y despliegue de las numerosas modificaciones que se produjeron dentro del sistema educativo. El debate previo a la promulgación de la ley llevó varios años e incluyó la convocatoria a importantes actores sociales a los cuales pretendía dirigirse. También se asociaron a los impulsados por los Nuevos Movimientos Sociales que, sin incluirse en el reclamo dentro del campo estrictamente educativo, demandaban el derecho a la educación como herramienta primordial de sus luchas por derechos civiles,

sociales, económicos y culturales que visibilizaban como amenazados. En este sentido, Terigi describe, analizando los doce años de gobiernos kirchneristas, cuatro etapas relativas a la educación en general y a sus políticas educativas en particular: una primera etapa constituida por la atención a "la crisis del sistema", un segundo momento determinado por la promulgación de la Ley Nacional de Educación, la tercera etapa conformada por la obligatoriedad de la escolarización y una última fase donde cobró sentido la noción de "inclusión educativa" a partir de la creciente implementación de diversas políticas que excedían el ámbito estrictamente educativo (Terigi, 2016, p. 24).

Myriam Feldfeber y Nora Gluz (2011), por su parte, analizan las políticas educativas de los gobiernos kirchneristas y plantean y delimitan dos períodos que pueden distinguirse claramente y que refieren a las dos cuestiones mencionadas con anterioridad: un primer período abarcado por la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007) caracterizado por significativas transformaciones en materia legislativa y un segundo período, durante el primer gobierno de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011) en donde observan "políticas destinadas a la inclusión social" (Feldfeber y Gluz, 2011, p. 341).

La LEN trajo consigo una serie de revisiones y modificaciones de principios: estableció la educación y el conocimiento como bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado. Este asumía un papel principal en asegurar el acceso de toda/os los ciudadanos y ciudadanas a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social. Luego de su dilución en el último tercio del siglo XX, la noción de igualdad reapareció en el nuevo cuerpo normativo con diversas expresiones. De manera específica, la igualdad se inscribió como igualdad de oportunidades y se asoció a los intentos por instituir algo del orden de lo común y que tenía expresiones en retóricas universalistas.

En este marco, las políticas que se denominaron "de promoción de la igualdad educativa" surgieron asociadas al enfrentamiento de

situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole que afectaran el ejercicio pleno del derecho a la educación (LEN art. 79). Estas políticas también se presentaron ligadas a la inclusión, reconocimiento e integración de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios, enfatizando la necesidad de garantizar la "igualdad de oportunidades y resultados educativos" y la provisión de recursos materiales y pedagógicos a aquellos alumnos/as, familias y escuelas en situación socioeconómica desfavorable (LEN art. 80). En este sentido, se estableció la promoción de la inclusión de niños/as no escolarizados/as en espacios escolares no formales como tránsito hacia procesos de reinserción escolar plenos (LEN art. 83).

Siguiendo y profundizando estos parámetros, en 2009 el Consejo Federal de Educación aprobó el Plan Nacional de Educación Obligatoria[55] en el que se plasmaron una serie de significados en torno de la idea de inclusión que venía desplegando el discurso oficial. Se trató de un plan trienal que abarcaba la educación obligatoria definida por la Ley de Educación Nacional: la sala de cinco años, la educación primaria y la educación secundaria con todas sus modalidades. Allí se plantearon una serie de problemas y desafíos relativos a los diferentes niveles y vinculados con la cuestión de la igualdad, presentada como la línea central de la política educativa. En relación al nivel primario, se señalaba la necesidad de completar el acceso al nivel, de ampliar la cobertura de las zonas rurales y de avanzar con modelos organizativos alternativos y agrupamientos más flexibles; de mejorar las tasas de escolarización, de ampliar el acceso de adolescentes, jóvenes y adultos que "abandonaron" los estudios primarios o estaban en situación de encierro a través de programas que permitieran el cumplimiento de la obligatoriedad; de mejorar con "urgencia" el acceso y permanencia en el nivel de niños, niñas

[55] Resolución N° 79/09 del Consejo Federal de Educación.

y jóvenes pertenecientes a diferentes etnias aborígenes, contando con maestros interculturales y bilingües y de que los docentes con mayor experiencia y calificación se desempeñaran en las escuelas más vulnerables, siguiendo lo establecido por la Ley de Educación Nacional (Ministerio de Educación de la Nación, 2009). Asimismo, el Plan vinculó la noción de igualdad a la posibilidad de reversión de algunos indicadores relativos a situaciones de "abandono" y repitencia escolar. Junto con ello, se puso un fuerte énfasis en la "permanencia con calidad y la finalización del nivel, sobre todo en sectores más desfavorecidos".

En ese discurso, el contexto de desigualdad social que suponían grupos excluidos de la escolarización requirió la consolidación de políticas que avanzaran en la "inclusión y retención" de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que aún permanecían fuera del sistema educativo. En este marco, la formación docente inicial y continua aparecía como un factor clave de la calidad de la educación. También se ligó a la extensión de la jornada escolar y a la universalización de la educación escolar para niños/as de cuatro años, priorizando a los sectores más desfavorecidos (LEN art. 135) como modo de favorecer la inclusión educativa. Asimismo, el cuerpo normativo vinculó explícitamente el trabajo docente al logro de mayores condiciones de igualdad, por lo que la LEN instituyó la capacitación y actualización docente integral, gratuita y en servicio a lo largo de toda la carrera (LEN art. 67).

En este marco, en la conformación del discurso kirchnerista, la inclusión educativa se configuró en hegemónica dado que como noción particular pasó a encarnar algo más y diferente de sí misma: los programas de capacitación docente, el plan de becas Progresar, el plan de computadoras individuales Conectar Igualdad se dieron en el contexto de otras "inclusiones sociales" que supusieron la implementación de adicionales políticas públicas asociadas a ella, tales como las anteriores mencionadas en relación con las políticas de ampliación de derechos.

De acuerdo con el análisis que hemos hecho (Southwell y Vassiliades, 2016), es factible describir cómo a partir del desarrollo de determinadas políticas que supusieron la ampliación de derechos[56], el kirchnerismo logró conformar un discurso articulado a partir de la categoría de inclusión donde, a su vez, la educación se configuró como una herramienta fundamental en la conformación de una legitimidad política amenazada por el contexto de crisis estructural en el cual se produjo el inicio de su gobierno. El significante *inclusión* se configuró en este proceso histórico como el significante vacío que articuló esa cadena de nociones vinculadas que se potenciaron y dieron sentido a acciones diversas. De acuerdo con lo mencionado, se puede evidenciar que la inclusión tuvo varios sentidos y que también se asoció a la "democratización y/o apertura" del sistema educativo a la aceptación y legitimación de la "diversidad" en todos los aspectos del término: social, cultural, económica.

Como puede observarse, la inclusión fue el significante[57] central que organizó los significados puestos a circular por las definiciones de política educativa (Southwell y Vassiliades, 2016) y que fue dando respuesta a demandas sociales, políticas y culturales que supusieron la configuración hegemónica de un discurso que apelaba a la ampliación de derechos de amplios sectores sociales. La premisa de la inclusión escolar está asociada a la idea de igualdad y sustentada

[56] Hacemos referencia aquí al conjunto de políticas públicas que se desarrollaron durante las gestiones de gobierno que no necesariamente se proyectaron como políticas educativas, pero se produjeron de modo articulado con ellas, permitiendo, de ese modo, dotar de sentido al significante "inclusión".

[57] Recordamos que con el uso de la categoría significante vacío se hace referencia a ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad; por ello, estos términos van a propender a ser significantes tendencialmente vacíos –nunca totalmente vacíos– por el hecho de que dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos no pueden ser fijados a una única articulación discursiva. Y justamente, en el hecho de las disputas que suscitan en torno a ellos, reside su potencialidad y capacidad de interpelación. Aquí conviene detenerse en una confusión habitual, porque suele entenderse rápidamente que el calificativo de vacío habla en desmedro del término; muy por el contrario, el vaciamiento parcial habla de la potencia de un significante que logra absorber a otros, se vacía parcialmente al mismo tiempo que incorpora sentidos y significaciones que lo exceden (Laclau, 1996).

en una retórica universalista. En este marco debe leerse también la implementación de la Asignación Universal por Hijo que, originada en octubre de 2009, constituyó una política del Estado Nacional que comenzó a otorgar una prestación no contributiva similar a la que reciben los hijos de los trabajadores formales a aquellos niños, niñas y adolescentes residentes en Argentina que no tuvieran otra asignación y pertenecieran a grupos familiares que se encontraban desocupados o se desempeñaban en la economía informal. Se otorgó a todo ciudadano/a que cumpliera con los requisitos básicos, con su pago condicionado a la acreditación del cumplimiento de la escolaridad obligatoria, controles de salud y vacunación. De modo general, estas medidas han representado la reversión de algunas de las políticas de los noventa en un contexto de significativo crecimiento económico. Las condiciones de posibilidad de ellas fueron un discurso que enfatizó la intervención del Estado y los derechos sociales y que, en el plano pedagógico, se desplegó a partir del par igualdad-inclusión (Southwell y Vassiliades, 2016).

La formación docente frente a desafíos reactualizados

La Resolución del Consejo Federal de Educación N.° 83/09 estableció la finalidad de la formación docente vinculada a preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa, junto con la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.

Una serie de instancias se produjeron para revisar y actualizar la formación de docentes y, en 2005, se conformó la Comisión Federal de Formación Docente y Continua, una instancia para producir una arquitectura que entramara la dinámica de las distintas

jurisdicciones desde una perspectiva de planeamiento educativo, articulando temas, programas y organigramas. Con una estructura por planeamiento de niveles educativos y áreas de complementariedad. Por ejemplo, en ese marco, se desarrolló durante los años 2004 y 2005 en la Provincia de Buenos Aires, un proceso de consulta social con relación a la educación, la formación docente y el rol social de la escuela. Así, uno de los significados vinculados a la inclusión tomó forma de participación, democratización y apertura, poniendo a examinar los sentidos del sistema educativo y el reconocimiento de la diversidad en todos los aspectos del término: social, cultural, económica.

La instancia de mayor importancia empezó a gestarse en 2006, la decisión de crear el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) como resultado de la recomendación de aquella Comisión Federal. Los inicios del INFoD coincidieron con la creación de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (2007), lo que actualizó la siempre presente discusión sobre la influencia universitaria en la formación docente. En los años que se estaban produciendo estos movimientos en las concepciones de la formación docente, se estaba definiendo la extensión de años de formación para la carrera de formación docente pero también estaba construyéndose una perspectiva que buscaba imbricar la formación con la carrera.[58] Se buscaba desplegar el desarrollo profesional docente, comenzando con la formación inicial, profundizándola al integrar saberes de la experiencia, buscando situar al docente como voz autorizada a través de recrear la herencia cultural y fortalecer sus vínculos con la política y el mundo contemporáneo.

[58] Desde el Consejo Federal de Educación, la formación docente inicial se reguló a partir de la promulgación de los "Lineamientos Curriculares Nacionales", aprobados a partir de la Resolución N.º 24 del año 2007, que establece una serie de acciones para posibilitar su configuración, desarrollo y accionar, así como posibilitó el inicio de la redefinición curricular, con el consecuente desarrollo de una nueva política curricular de formación docente.

Al INFoD (creado por Resolución CFCyE N.° 251/05) se le asignaron las funciones de planificar, desarrollar e impulsar el sistema de educación superior para la formación docente inicial y continua como responsabilidad primaria. También se previó para él, un funcionamiento de unidad desconcentrada componente del gobierno nacional educativo, que requirió la definición de estrategias y ámbitos de diálogo y consensos a nivel federal. Se buscó también propiciar la recomposición de un sistema educativo que se encontraba desmembrado en su composición territorial, fragmentado y diverso en sus organización institucional y curricular, en los perfiles de sus equipos y en los modelos de abordaje de las trayectorias. También, se agregó la incorporación del sector privado como oferente imbricado desde los procesos de reformas educativas que tuvieron lugar durante la década de los años noventa. El Estado se constituyó como el responsable de planificar políticas de articulación de la formación inicial, la articulación vertical con otros niveles del sistema educativo y de promover, entre otros lineamientos y políticas de formación docente inicial y continua.

La creación del INFoD marcó el eje de la gestión kirchnerista en cuanto a la formación docente ya que significó el inicio de un proceso de jerarquización y de integralidad de la formación. Una segunda línea que también fue central en la formación docente se derivó del cumplimiento del derecho a la capacitación docente en servicio. El INFoD fue un espacio desde el cual resultó posible el despliegue de diversos programas, que se organizaron centralmente, desde el Ministerio de Educación Nacional y se desarrollaron en todas las jurisdicciones del país. De allí también se derivó el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (2012-2016) y, bajo acuerdo del CFE con refrenda paritaria, la aprobación del Programa Nacional de Formación Docente continua "Nuestra Escuela (2013), una política de formación masiva, gratuita y en servicio. El Programa "Nuestra Escuela" resultó especialmente significativo porque desarrolló una enorme actividad de formación, con propuestas tanto individuales como proyectos colectivos de trabajo institucional. Fue

un paso clave para democratizar la formación continua de las y los docentes, donde se apelaba a la construcción y desarrollo de problemáticas diversas, situadas y contextualizadas en cada una de las instituciones educativas destino, involucrando a las y los integrantes cotidiana/os de esa tarea.

Ofrecemos un ejemplo de cómo esas orientaciones generales abrieron conceptualizaciones nuevas para la formación. El diseño curricular para docentes del nivel primario, en provincia de Buenos Aires, planteó la categoría de "horizonte formativo" dentro de la cual se identificaron tres sentidos del rol docente: se asume al docente como trabajador/a de la cultura, como pedagogo y como profesional de la enseñanza. Asimismo, la categoría *praxis* recorre ampliamente el diseño curricular y se convierte en el eje estructurante del mismo. Así, se apela al necesario alejamiento de las concepciones tecnocráticas y a la consideración de los sujetos como "hacedores" de las prácticas. En este sentido, supone que "[...] el docente es un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública y a la educación pública como política cultural; para no dejar las políticas culturales en manos del mercado ni de otros espacios corporativos" (Diseño Curricular PBA, 2007, p. 13). Se trató de nociones acerca de la educación que procuraron recuperar el carácter político, social y cultural de la misma, entendiéndola en el horizonte de la igualdad, en lugar de la equidad, significante con el cual se había configurado el discurso educativo de la reforma noventista. De acuerdo con ello, la idea de educación se asoció con la expansión de derechos y la democratización de la sociedad desde una perspectiva que se orientó en una noción de justicia mucho más amplia que la estrictamente jurídica (Southwell y Boulan, 2019). En este sentido, se produjo un reforzamiento significativo de la centralidad de la enseñanza, una nueva interpretación de la función docente que se distanciaba de la perspectiva tecnocrática y que es claramente expresada en los lineamientos curriculares que analizamos.

Acerca de la "centralidad de la enseñanza": notas sobre un modo de pensar la inclusión

Desde el punto de vista de la discursividad oficial, la implementación del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) por parte del Ministerio de Educación de la Nación a partir del año 2004 constituyó una de las vías principales a través de la cual se redefinieron los términos en que se había planteado la relación entre educación e igualdad en las reformas de la década del noventa en nuestro país. Dirigido al nivel primario y específicamente a sectores en condiciones de vulnerabilidad social, el PIIE presentó algunas notas distintivas respecto de las políticas focalizadas desplegadas en la mencionada década y puso a circular sentidos y significados diferentes para la escolarización y el trabajo docente. Entre ellos, cabe destacar el papel principal asignado al Estado en garantizar el derecho a la educación de las nuevas generaciones y la apuesta a la igualdad de oportunidades educativas como una dimensión constitutiva de la igualdad social, un valor asociado al hecho de que las iniciativas pedagógicas estuvieran orientadas a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, reposicionándolos y ubicándolos en el centro de la tarea escolar cotidiana.

El PIIE comprendió actividades de apoyo a las iniciativas emanadas de las comunidades educativas, para lo que ofrecía acompañamiento pedagógico y financiero a través de un subsidio, como así también recursos e instancias de formación docente, el impulso al establecimiento de vínculos entre la escuela y la comunidad, el reparto de recursos materiales para las escuelas, como asimismo para el mejoramiento de la infraestructura escolar. En torno de la idea de "reposicionar la enseñanza", la propuesta del PIIE puso en relación la realización del derecho a la educación con la distribución de bienes y el mejoramiento de las condiciones materiales como una de las vías para alcanzar la igualdad de oportunidades, asociada a la igualdad social.

Los modos en que se plantearon los vínculos entre escolarización e igualdad fueron revisados y reformulados por la política educativa impulsada a partir de 2003. Tal reformulación se dio en torno de la equivalencia discursiva igualdad-inclusión educativa, que dio lugar a dos cadenas de significantes emparentadas. Una de ellas asoció la igualdad y la inclusión educativas a la afirmación de la educación como derecho social, la principalidad de la acción estatal, la reconstrucción de lo común y la consideración de la diversidad; mientras que la otra enlazó la igualdad y la inclusión educativas a la idea de centralidad de la enseñanza[59], el trabajo con situaciones de desigualdad educativa (tales como la sobreedad y la repitencia) y de vulnerabilidad social y la promoción de modos organizacionales alternativos para las instituciones escolares.

Así, la noción de centralidad de la enseñanza estructuró el discurso pedagógico oficial nacional de 2004 a 2015, estando estrechamente emparentada a la idea de inclusión y la reposición del valor de la igualdad. Ellos se asociaron a una serie de ideas relativas a la construcción de agrupamientos institucionales más flexibles y al fortalecimiento de la autoridad adulta democrática y el cuidado de las nuevas generaciones, como modos de producir respuestas a situaciones de sobreedad, repitencia y exclusión escolar consideradas de "desigualdad educativa". La "centralidad de la enseñanza" se vio, así, asociada a la posibilidad de construcción de escenarios más igualitarios (Vassiliades, 2012). La noción de igualdad, por su parte, se tornó equivalente de la de inclusión y se emparentó a la principalidad estatal, la afirmación del derecho social de la educación y la restitución de lo común, cuestión que se expresó, fundamentalmente, en el tratamiento del tema de la diversidad, la promoción de otras modalidades educativas, la implementación de la Asignación Universal por Hijo y el establecimiento del carácter "nacional" de la educación

[59] Una rica y completa exploración de esta dinámica ha sido desarrollada en la tesis de doctorado de Alejandro Vassiliades, *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa* (2012).

y del piso común de aprendizajes para todos/as los/as estudiantes (Southwell y Boulan, 2019).

En ese marco, el significante *inclusión* disputó y reestructuró los sentidos de la configuración discursiva previa, que se había formulado, tanto a nivel nacional como provincial, desde la tecnocracia educativa y cuyo significante era uno con historia, reactivado en distintos momentos: la "profesionalización" docente.

Otra restauración conservadora: el macrismo

Desde fines de 2015, con el inicio del gobierno de Mauricio Macri (2015-2019), Argentina transitó un profunda y acelerada reconfiguración del Estado y su presencia en las distintas funciones que le competen. Buena parte de la enunciación que construyó estas nuevas condiciones de posibilidad partieron de descalificar la experiencia anterior por su carácter populista y esta aseveración alcanzó un grado significativo de consenso, asociando de manera generalizada el populismo con acciones y procesos negativos. El gobierno de Macri comenzó marcando fuertes rupturas con las políticas educativas prexistentes, originadas en el gobierno inmediato anterior, pero también otras de larga data, sostenidas por los que lo precedieron. La estrategia discursiva del macrismo se configuró en la afirmación del carácter negativo del "populismo", asociándolo a la corrupción, la dictadura, la falta de libertad de expresión y la ineficacia en la administración pública. Con ello logró, a partir de la incorporación de la expresión de la política en el contexto de la moralidad[60], la

[60] Recuperamos aquí los sentidos otorgados por Mouffe (2007) quien supone que la política se inscribe en el horizonte de la moralidad, "[...] en lugar de ser construida en términos políticos, la oposición 'nosotros/ellos' constitutiva de la política se construye ahora según las categorías morales del 'bien' versus el 'mal'", ocultando, en este mismo mecanismo, precisamente el carácter político de dicha construcción discursiva, lo cual la autora llama el "engaño liberal". Dicho mecanismo perverso permite, según Mouffe, "[...] asegurar la propia bondad mediante la condena del mal en los otros". (Ídem) constituyendo, de ese modo, una forma de "autoidealización". No se

conformación de un "nosotros/ellos" donde el "nosotros" se configuraba bajo su figura y el "ellos" –el kirchnerismo– y donde el populismo se constituyó en el registro de lo "inmoral", en la estigmatización y la consecuente negación de legitimidad del mayor adversario político, en este caso, el Frente para la Victoria. La instrumentación de la retórica de la moral como expresión de la política, utilizada por el macrismo y reforzada, asimismo, por la ideología del mercado. El gobierno se presentó así haciendo prevalecer el significante *cambio*, productor de una "nueva política" postulando supuestos empresariales como motores del "nuevo orden" para lograr el "nuevo progreso". En nuevos tiempos, pero con viejas fórmulas "modernización del Estado" y una nueva gerencia pública".

Gabriel Vommaro (2017) denominó dicha estrategia "la chavización como fantasma", utilizada por el nuevo gobierno. Para el autor, las políticas refundacionales y neoliberales impulsadas por el gobierno de Macri, al no surgir de un contexto de crisis –como sí había ocurrido con el caso menemista– necesitaron, para afianzarse, la amenaza a la democracia, atribuida por el gobierno al caso venezolano, a la vez que se configuró en estrategia política para avanzar con medidas antipopulares. En términos de Mouffe (2007), se construía así un enemigo que debía ser eliminado, en contra de lo cual se configuraba un punto de identificación de un gobierno antidemocrático y, por momentos, catalogado incluso como dictatorial. Así, ofreció un espectro simbólico en torno al cual no se configuran relaciones sobre la verdad, sino que lo que ofrecía era una forma de identificación, un arco de sensibilidades que movilizaba políticamente las pasiones.

Es importante poder dimensionar que no se trató simplemente del retorno de un anacronismo, de una nueva expresión de fuerzas

---

trata de un reemplazo de la política por la moral, sino que la política se expresa en el discurso de la moralidad, cuya consecuencia central es que los antagonismos no se pueden expresar en su forma agonista, el "otro" no puede ser evidenciado como un adversario sino como un enemigo y, en tanto enemigo, la única opción posible es su erradicación (Mouffe, 2007, p. 81).

arcaicas e irracionales, sino de una generalización de una perspectiva de "postpolítica". En ella, lo político en su dimensión dilemática y que debe mediar conflictos, fue planteado como algo caduco e improductivo y se le contrapuso una noción de lo social consensual y despolitizada. Se cambió estado de derecho por estado de opinión, por eso las y los interlocutores a quienes presentaban sus políticas, no eran quienes llevaban adelante cotidianamente esa tarea, sino aquello/as que a los que se les comunicaban opiniones, mediadas por los medios de comunicación, o tribunas corporativas.

Desde ese posicionamiento ideológico mantuvieron constante la construcción de una configuración discursiva que para la educación planteó "Escuelas del futuro" a partir de cadenas de significado formadas por conceptos tales como innovación, calidad, modernización, inserción en el mundo, cultura digital, comprendiendo a la educación como mercancía y como vehículo para insertarse en el mundo, competitivo y sin garantías.

En ese marco, se produjo la reestructuración del organigrama del Ministerio de Educación[61]. Un rasgo que muy rápidamente se hizo evidente y actuó de manera constante en esa nueva gestión fue la reducción o el cierre parcial o total de distintos programas e instituciones –en definitiva, políticas– que habían buscado –en las gestiones previas– afianzar derechos y ampliar cobertura de sistema escolar. Algunos, de muy largo plazo: escuelas rurales y de islas, escuelas nocturnas, institutos de formación docente, etc.; otros, que impulsaron una mayor conexión de la escolaridad con la cultura contemporánea, como la decisión de resolver la brecha informática a través del Plan Conectar Igualdad, los programas de producción audiovisual y orquestas; y los que buscaron acompañar el reconocimiento de la

[61] Incluyó deportes dentro de sus funciones, eliminó las Direcciones de Nivel: Inicial, Primaria, Secundaria, Jóvenes y Adultos que articulaban sus programas con las direcciones de nivel y modalidades de las provincias. Además, suspendió las coordinaciones de las modalidades (Rural, Artística, Especial y Contextos de encierro, domiciliaria, hospitalaria, intercultural y bilingüe) y desactivó los programas de Educación Sexual Integral y las políticas socioeducativas.

diversidad cultural, lingüística, sexual, etc. Así, se avanzó en el desmantelamiento de equipos de trabajo con experticia acumulada, que tenían un camino recorrido de cambios en un sistema educativo que muchas veces había sido calificado de caduco, insuficiente e inadecuado para la sociedad del siglo XXI. Así, se detuvieron y se desmantelaron esas renovaciones que estaban buscado hacer a la educación más justa y adecuada para la sociedad contemporánea y las formas de enseñanza y aprendizaje propias de la nueva era.

Bajo una apariencia de muchas nociones ligadas a estrategias del mundo digital y empresarial (*e-learning, coaching*, *coworking, mindfulness*, etc.) se volvió abruptamente a un sistema educativo de neto corte conservador, que promovió que era merecedor/a aquel o aquella que lograba poner en funcionamiento competencias que lo aventajaran, dentro de valores y del formato de escolaridad más clásico.

Bajo esta perspectiva, cayó en desuso todo aquello que era producto de –al menos– sesenta años de investigación en educación, que dejó muy en claro que para que toda la población pudiera formarse e integrarse plenamente, no alcanzaba con darles lo mismo por igual. Era necesario –como se venía haciendo en la etapa anterior– poner los esfuerzos en el apoyo de trayectorias con dificultades, consolidar mejores condiciones para la actualización y renovación de saberes (infraestructura, libros, computadoras, prácticas de convivencia y cuidado, etc.).

Se trató también de una gestión muy productiva en eufemismos. Como sabemos el éxito de un gobierno y su acatamiento dependen de una suspensión voluntaria de la incredulidad que permite la aceptación de cierta ficción política. Así, un argumento remanido por la nueva gestión fue "respetar el federalismo" y descentralizar como discurso que le posibilitara desentenderse de las garantías que debía ofrecer el Estado Nacional y las condiciones para que existiera un sistema escolar con características comunes para el conjunto de la ciudadanía. Sobre esa base, se avanzó en girar recursos para que cada jurisdicción hiciera lo que consideraba mejor. Como podemos sospechar, esto incrementó la fragmentación y el desarrollo disímil.

Para esto, se acudió a volver más informales, menos colectivos y menos previsibles por mecanismos institucionales, los vínculos entre el gobierno central y las jurisdicciones. En lugar de acuerdos establecidos, institucionales que permitieran previsibilidad se combinaron arreglos particulares, precarios, más dependientes de las voluntades individuales. Condicionar envío de partidas presupuestarias en función de convenir arreglos particulares, aceptación de ciertos proyectos o condiciones, no fue una práctica exclusiva del gobierno de Mauricio Macri, aunque este la profundizó. Así, bajo la apelación a "atender a las necesidades particulares de cada uno" se desarmó buena parte de la institucionalidad y se generó menos previsibilidad.

Como consecuencia de estas concepciones, la gestión macrista –a contrapelo de la tradición de apertura y expansión del sistema educativo argentino– cerró instituciones educativas. La enumeración es larga y aquí será incompleta: el cierre de 14 escuelas nocturnas en la Ciudad de Buenos Aires, cancelación del sistema de actualización docente a través de equipos técnicos especializados en la provincia de Buenos Aires, cierre de Institutos de Formación Docente de Jujuy, el desmantelamiento del Programa Conectar Igualdad, cierre de escuelas rurales e islas, el paulatino desfinanciamiento y cierre de 29 Institutos de Formación Docente en Ciudad de Buenos Aires y la creación de una Universidad virtual y sin autonomía académica ni autarquía, el cierre de carreras de formación docente en Mendoza y Buenos Aires, en otras medidas.

Además, en la formación continua se produjeron incumplimientos en el programa de formación docente y algunos programas no fueron abiertos, como es el caso de los postítulos en "Educación y Derechos Humanos", "Ciencias Sociales para Educación Secundaria", "TIC para Secundaria y Formación Docente". A la vez esa gestión deslegitimó las políticas de consenso gremial y fue eliminada en el año 2017 la paritaria nacional, que había sido consagrada por la LEN en 2006.

Evaluar: retroalimentarse o controlar, conocer o excluir

Una de las características que se puso de manifiesto muy tempranamente evidenció un camino contrapuesto al derecho: todo/a trabajador o trabajadora pasó a ser –antes que nada – puesto bajo sospecha y las y los ciudadana/os rápidamente puestos a merced de las corporaciones. Así se interrumpió la experiencia del papel regulador del Estado, al fortalecimiento del salario de trabajadores y el desarrollo de procesos de inclusión social y educativa. Bajo este mismo lente fueron puestos las y los docentes con todo el efecto de descalificación que implicó concebir al complejo trabajo de transmisión de la cultura en clave de control, alejándolo de la tendencia a la profesionalización que conllevaba una reflexión autónoma para el mejoramiento continuo de la tarea.

A todo ello se sumó la instalación de un clima persecutorio y represivo, a partir del hostigamiento a docentes, estudiantes y dirigentes gremiales (por ejemplo, se volvió recurrente que los días de paro, distintas autoridades, aquellas internas al gobierno escolar como las y los supervisores, hasta otros externos como la policía, se hicieron presente en algunas escuelas solicitando el listado de docentes presentes y ausentes), la inhibición de la expresión pública de las disidencias, el armado de causas penales por realizar acciones previstas en la normativa (por ejemplo, a directivos que suspendieron la jornada escolar frente a amenazas de bomba); prácticas que no se habían vivido después de la última dictadura militar.

Frente a la concepción de trabajadores "esencialmente" sospechosos que debían ser crecientemente controlados se contrapuso un impulso a empresas y corporaciones a los que no se los debía "obstaculizar" con ningún control que interfiera la libertad del mercado. Se planteaba incluir en las acciones educaciones a escuelas y familias, pero también incorporar otras instituciones sociales, entre las que pueden encontrarse organismos no gubernamentales o bien privados.

La producción sistemática de saberes, la acumulación de experiencia y las innovaciones consolidadas colectivamente, fueron siendo reemplazadas por encargos millonarios a empresas para que elaboren “enlatados” digitales destinados a la formación docente, textos o materiales para salas de primera infancia, sistemas de capacitación pre-formateados, pruebas estandarizadas. En la mayoría de los casos, realizaban tareas que hasta ese momento venía realizando el propio Estado, lo que había conllevado una consolidación de masa crítica como recursos del Estado. La creciente presencia de fundaciones como *Edunexo, Educere, Teach For All* y su afiliada en el país “Enseña por Argentina”, entre otras, fueron ejemplo de ello.

Un capítulo aparte lo conformó una amplia concepción “sobreevaluadora” en el sistema educativo. La evaluación era desde antes una parte importante de las políticas educativas, que permitía contar con información pertinente para la mejora constante, por eso Argentina desde 1991 había creado una dirección específica del Ministerio Nacional que había tenido funciones de evaluación, investigación y seguimiento estadísticos. También desde ese momento se creó el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC) y realizaron desde entonces los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE). Sin embargo, la gestión macrista enunció una posición que desconocía toda esa experiencia. Se desplegaron distintas medidas en el sentido de imponer la evaluación como control y estímulo de competencia. Por ejemplo, esto se hizo evidente en 2018 con un intento de modificación del artículo 97 de la Ley de Educación Nacional que estableció que “la política de difusión de la información sobre los resultados de las evaluaciones resguardará la identidad de los/as alumnos/as, docentes e instituciones educativas, a fin de evitar cualquier forma de estigmatización”, que afecta a la publicación de datos, indicadores y resultados concernientes a toda investigación o evaluación educativa; ese intento mostró la intención de avanzar en la elaboración de ranking de escuelas, lo que fue resistido por diversos actores. Quienes sostuvieron el valor de que hubiera rankings públicos porque no producían estigmatización, sino que eran necesarios para ver qué

escuelas mejorar. Las escuelas con condiciones más desventajosas respecto a su rendimiento eran conocidas por las autoridades educativas y efectivamente debían producirse políticas de sostén y mejoramiento (programas que presentamos en los apartados anteriores y que paradojalmente, el gobierno macrista desmantelaba sin reemplazarlos por otro que dieran mayor apoyo a esas situaciones). Sin embargo, la resistencia de diversos actos políticos y educacionales se asentó sobre la convicción de que generar difusión pública sobre la base de resultados de exámenes podía condicionar la enseñanza a los ítems de las pruebas, además de estigmatizar y vaciar escuelas.

En 2017, pese al rechazo de amplios sectores del ámbito educativo, se pusieron en funcionamiento las Pruebas Aprender desde un enfoque de evaluación de la eficiencia individual. Myriam Feldfeber (2016) asoció la cultura de la evaluación de resultados, particularmente en relación con el operativo "Aprender", a dos cuestiones centrales de la política de gestión de la Alianza Cambiemos. Por un lado, su enlace con el concepto de "emprendedorismo", relacionado a la educación para el trabajo y por otro, "de poner a los docentes bajo sospecha", aspecto que ya mencionamos antes. Sobre la primera dimensión, la gestión macrista puso mucho énfasis en la idea de que las y los jóvenes del secundario tenían que tener formación en "emprendedorismo" para poder generar sus propios puestos de trabajo, resaltando que había que formar emprendedores no solo desde la lógica empresarial sino asociado a la capacidad de tomar decisiones autónomas. Respecto del segundo eje, la gestión retomó algunos supuestos del informe del Banco Mundial "Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe", en el cual se desplegaba una descalificación de las y los docentes, responsabilizándolos por la "mala calidad" del sistema, lo cual conllevaba la iniciativa de una estrategia mercantilista: el pago por producción. De este modo, Feldfeber (2016) sostiene que la idea de la gestión para mejorar la calidad de la educación se limitó a evaluar a docentes e incentivarla/os a mejorar a partir de la vinculación de la remuneración con los resultados de las pruebas. Así, introducía una competencia

individualizada a través de la evaluación y la pretendida correspondencia entre la retribución salarial y las competencias 'evaluadas' o certificadas. La exaltación del valor de lo individual dejaba atrás el principio de igualdad la configuración del sistema educativo y las políticas docentes en sus momentos más democratizadores.

Por otro lado, la gestión macrista promovió un nuevo proyecto de ley denominado el "Plan maestr@" que se distanciaba de los principios de la Ley de Educación Nacional vigente. Esta propuesta dejaba de lado la centralidad de la enseñanza con la que caracterizábamos la etapa anterior, como la principal acción para garantizar la educación como derecho social y bien público a la vez que, al producirse una nueva definición de ministerio limitado en sus funciones, relevaba al Estado nacional de su responsabilidad indelegable de proveer educación integral de calidad y permanente a toda/os las y los habitantes del país. Ese plan tenía tantas incongruencias internas y hacía tan notorio el desconocimiento del funcionamiento del sistema educativo, que resultó insostenible a poco tiempo de ser propuesto.

En 2018 se aprobó en el Consejo Federal de Educación, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente (CNEAC), que consistía en un sistema de acreditación institucional que ubicaba al Estado Nacional como agente responsable de evaluar a todos los ISFD a través de la Secretaría de Evaluación Educativa. Esta creación (y otras que han sucedido durante esa gestión como la Secretaría de Innovación y Calidad y la Red Federal para la Mejora de los Aprendizajes), fueron acentuando un énfasis hacia la medición de resultados. Mediante la resolución 285/16 del CFE se presentó el Plan Estratégico 2016-2021 "Argentina Enseña y Aprende". Allí se planteaba para la formación docente, desarrollo profesional y "enseñanza de calidad" a partir de una priorización de las funciones del INFoD bajo una orientación donde los planes debían concentrarse en aspectos metodológicos-técnicos. También se retornaba a la concepción enseñanza-aprendizaje, entendiéndola como una relación unilateral y consecutiva: si se producía una planificación de la enseñanza la evaluación determinaría

si se produjeron o no los aprendizajes. En este sentido, resultó notable el desconocimiento que ese documento mostraba de los debates pedagógicos en relación con la temática, así como la simplificación de la misma. Tanto la formación docente inicial y la formación continua sufrieron modificaciones respecto de los sentidos sostenidos hasta ese momento. Capacitaciones que habían estado centradas en la enseñanza, pasaron a priorizar habilidades y competencias para el desarrollo de proyectos personales de aprendizaje

Con esa perspectiva, la mirada mercantilista de la educación proporcionada por el gobierno macrista supuso la planificación y regulación de un nuevo plan de formación docente, mediante la Resolución 286/16 del CFE, que delineó el denominado “Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021”, en agosto de 2016 y cuyas características se expresaron en un documento de apenas doce páginas. Allí se caracterizó a la formación docente como “factor clave para el mejoramiento de la calidad en la educación”. Se desatacaba allí la recuperación de las concepciones tecnocráticas en educación, bajo un lenguaje que suponía incorporar nuevos conceptos de acuerdo con el contexto sociocultural en el cual se desarrollaba. Se reincorporaron las nociones de eficacia e impacto, propias del discurso educativo noventista, y que permitían, en el mismo movimiento, incorporar la necesidad de la evaluación de los “productos” como medio de obtención de información para mejorar la calidad educativa.

También en ese documento la centralidad de la evaluación para mejorar la calidad educativa se encontró explícitamente desarrollada la intención de profundizar los dispositivos de evaluación integral del sistema formador. Así, la “mejora de la dimensión institucional de sistema formador” supuso una única medida concreta, que se relaciona a la evaluación del sistema, según el cual se “[...] establecerá el estándar para un sistema de gestión de información de institutos superiores (estándar SIGIS), a fin de impulsar una gestión más eficaz y generar información relevante para la planificación del sistema formador” (Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021, 2016, p. 10). Podemos afirmar que uno de los mayores objetivos que contenía el

Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021" se orientaba hacia la legitimación de la evaluación de resultados y la reorganización del sistema formador a partir de dichos criterios de evaluación, basados en mejorar la "eficiencia y eficacia" de la "calidad" de la educación, bajo el supuesto de "mejorar la educación" (Boulan, 2019).

Buscaron articular ideas centrales de la LEN con sus concepciones pedagógicas, por ejemplo, el operativo de las pruebas Aprender planteó:

> El desarrollo de un sistema de evaluación pertinente y confiable se enmarca en la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 y en el Plan de Acción 2016-2021 "Argentina Enseña y Aprende", *el cual concibe como uno de sus ejes transversales la evaluación* y el uso de la información puesta al servicio de la escuela, la comunidad y los tomadores de decisiones (Instructivo pruebas Aprender, p. 3).

En estas propuestas, las políticas de formación docente siguieron la lógica desreguladora del Estado y sufrieron la intromisión de los organismos supranacionales en las recomendaciones para las políticas educativas en sus planes de acción. Desde la UNESCO y la UNICEF, el Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio (OMC), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) exponían a través de sus documentos proponiendo dispositivos para mejorar los resultados obtenidos por los y las estudiantes en las pruebas estandarizadas (Boulan, 2019).

La concepción que esa gestión puso en juego se centró en indicadores de calidad, en estándares comunes, y en la evaluación externa de los resultados y del rendimiento escolar. La presunción que operaba bajo este concepto de evaluación era que gestionar bien era simplemente que den bien ciertos indicadores, convirtiendo un medio como la producción de información, en un fin en sí mismo. Como resultado de eso, se terminó discutiendo sobre pruebas en lugar de pensar en cómo hacer para generar las condiciones para que las alumnas y los alumnos aprendieran más y mejor.

Evaluación profesional más evaluación del desempeño de las y los estudiantes, operaron de manera conjunta, estableciendo operativos y evaluaciones que permitieran explicitar diagnósticos que plantearan una mala calidad educativa del sistema y la consecuente importancia y relevancia otorgada a la evaluación educativa; asimismo, desde los organismos internacionales sin considerar los procesos, contextos y posicionamientos diversos en los cuales se desarrollan las prácticas de enseñanza, se planteaba el indubitable camino hacia su mejoramiento. Se trataba de programas verticalistas, basados en directrices de ejecutivos empresariales, así como una creciente injerencia de –en palabras de Ball (2014)– "los nuevos negocios educativos", al proponer, por ejemplo, la incorporación de nuevas tecnologías mediante la licitación y contratación de software y hardware educativos de empresas internacionales. Así, el cambio educativo se construía sobre las nociones de evaluación, innovación, capacitación, dentro de una configuración discursiva donde los docentes eran interpelados –nuevamente– desde un lugar técnico. Facilitadores, conductores de prácticas educativas que permitieran a los alumnos insertarse en un mundo cambiante son sentidos asociados a su rol y función, basado, asimismo, en una noción relativa al rol de veedores (Boulan, 2019) en el desempeño de los alumnos en la aplicación de evaluaciones estandarizadas.

El liderazgo, las inteligencias y los méritos: el imperativo del cambio individual

Durante el macrismo se definieron las políticas públicas asociadas a una pretendida nueva gestión pública que ponía centralidad en torno a la idea de liderazgo. Para ello se desarrollaron programas como *Directores: Líderes en Acción,* financiado a su vez por fundaciones y ONG tanto nacionales como extranjeras. "La formación que impulsaba los pensaba como agentes estratégicos de cambio para formar comunidades profesionales de aprendizaje y tejiendo redes entre su

escuela y la comunidad." (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018, p. 64). Una lógica que entendía a la "comunidad" como el resultado de una irradiación desde la acción individual, lejos de la organización y las instituciones.

Respecto de las concepciones vinculadas a la enseñanza que buscaba promover, apuntó a volver a ideas clásicas: el mérito individual y la competitividad. Las y los que avanzarían en la escolaridad serían la/os mejores, que más se esforzaran, que cumplieran con indicadores de calidad. Un ejemplo de esto resultó claro cuando la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, durante la gestión macrista de María E. Vidal[62], revisó los sistemas de calificaciones numéricas, volviendo a establecer los aplazos incluso para los niños y niñas más pequeños. Durante la gestión anterior se había impulsado trabajar en los primeros años de primaria con una evaluación articulada de los primeros tres años de primaria, de modo de dar más tiempo para adquirir los sabes básicos atendiendo a la diversidad de ritmos de aprendizaje, más la socialización que implicaba conocer ese dispositivo específico de formación que es la escuela, que tiene modalidades de trabajo que aún no han sido incorporados en el primer tramo de la escolaridad. Así, se entendía que, si un/a niño/a terminaba primer grado sin haber logrado una correcta lectura, esto no era motivo de aplazo y repetición de grado, sino que se lo acompañaba –incluso con el mismo docente– para que ese saber se terminaría de plasmar en el transcurso del siguiente año. Esto fue entendido como "facilismo" por la gestión macrista y decidió volver al viejo sistema de calificación, aplazos y repetición. La autoridad educativa provincial planteaba que el mérito tenía que volver a organizar la escuela, y frente a los aplazos las y los alumna/os debían esforzarse. Así, según esa política, quedaba establecido que los buenos rendimientos eran el producto de voluntades individuales, del mayor o menor empeño que se pusiera, (como si se pudiera entrar y salir

[62] Las autoridades educativas, los Directores Generales de Cultura y Educación, fueron Alejandro Finochiaro y Gabriel Sánchez Zinny.

voluntariamente de un conjunto de saberes que aún no se tienen). La pedagogía ha mostrado ya hace mucho tiempo, que los procesos de aprendizaje son construcciones colectivas, que tienen que ver con ambientes de aprendizaje, donde se ponen en juego distintos recursos para ir resolviendo los obstáculos que el aprendizaje tiene; justamente por eso no es una actividad que pueda resolverse cada una/o por sí mismo, sino que implica un trabajo con otra/os, una vinculación con lo que se pone delante, en términos de estrategias y recursos. En el modo en que la gestión macrista lo planteó, el mérito sería una disposición individual y el éxito en el sistema escolar, dependería solamente del esfuerzo, las habilidades, los "dones" de alumnas y alumnos. Por eso, el éxito debía ser premiado y el fracaso castigado con las calificaciones. Pero eso no resolvía los problemas de quienes tenían dificultades para aprender, en realidad los empeoraba, lo/as dejaba más solos/as y la medición de resultados se transformaba en un fin en sí mismo, más que en una búsqueda para desarrollar otras maneras de enseñar.

Esta lógica de llevar al plano individual los llamados "problemas de aprendizaje" condujo a formas de reduccionismo psicológicos, neurológicos, patológicos ("no se esfuerza", "no le interesa", "su inteligencia no se desarrolló", etc.). Para estas afirmaciones, se incorporaron visiones banalizadas de las neurociencias en propuestas de capacitación docente desarrolladas por los ministerios jurisdiccionales apelando a conocer más el funcionamiento del cerebro, que junto con la noción del mérito individual quedaban muy próximas al retorno de formas de neodarwinismo. También difundieron una superficial idea de la emocional, como una simple atención sobre lo que se explicitaba: por ejemplo, jornadas institucionales de planificación y capacitación enmarcadas por supervisores a través de enumerar las emociones cotidianas, o la prescripción de usar tiempo de la jornada escolar para practicar yoga al lado del pupitre, o el uso de pelotitas "anti-estrés" en capacitaciones organizadas por el Ministerio de Educación nacional, etc. Asimismo, algunas instrucciones recibidas por el cuerpo docente de distintas instituciones les

planteaban "Cuando ingresen y firmen van a tener que completar una planilla. Si están tristes, sorprendidos, si tienen miedo, si están contentos, si están disgustados". De manera similar, un "Módulo de Autoconocimiento en Nivel Inicial", es decir un manual de capacitación distribuido para el personal docente, prescribía entre sus actividades para la actualización docente: "Sentí cómo el aire entra y cómo sale de tu cuerpo. Percibe tu respiración. Repite el ejercicio durante el día haciendo consciente el aire que entra y el aire que sale" (Módulo 2, Nivel Inicial: Autoconocimiento. Guion para el referente, p. 7).

Esa manera de mirar solo en términos individuales propuso que la escuela dejara de hacer pedagogía, de poner en funcionamiento las estrategias necesarias para que puedan superarse –más allá de cómo esté nuestro cerebro– los obstáculos que siempre ha implicado aprender, para afirmar en la acción el principal sentido de la pedagogía: todo/as podemos desarrollarnos y aprender, la cuestión está en encontrar los mejores modos para que ello suceda.

También en la provincia de Buenos Aires se llevó adelante el programa Red de Escuelas de Aprendizaje, que involucró un número muy importante de destinataria/os (42.788 docentes) que se formaban sobre Clima escolar, Educación Emocional, Aprendizaje Basado en Problemas (o proyectos) (ABP). En ese marco, las y los directores de estas escuelas recibieron formación en "innovación", "liderazgo pedagógico", "estrategias de enseñanza", "clima escolar". En ese marco se producía un énfasis en "El desarrollo de estas capacidades socioemocionales es el objetivo de la Educación Emocional como proceso educativo innovador" (Resumen ejecutivo del programa, 2019, pp 8-10). La noción de capacidades venía a reemplazar –con efectos semióticos similares– la noción de competencias que ya había sido discutida e invalidada por buena parte de la producción académica. La insistencia en el aprendizaje basado en problemas situó la enseñanza en un plano instrumental, haciendo prevalecer aspectos aplicacionistas como el valor supremo que organizaba la selección de contenidos y las estrategias de jerarquización puestas en juego. En esa instrumentación los saberes del fundamento, vinculados al

desarrollo de sofisticadas estrategias de reflexión, análisis e interpretación quedaron postergados en pos de una búsqueda productivista y reductiva de lo que se calificaba como la solución de problemas.

La educación emocional y el desarrollo de habilidades socioemocionales (también llamadas habilidades no-cognitivas) fue una tendencia que se expandió y tomó forma en los *curricula* en un conjunto importante de países. Una parte significativa de esa instalación fue impulsada por los lineamientos internacionales provenientes de organismos internacionales de crédito como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).[63] En esta línea, se fueron presentando proyectos de ley de educación emocional y se desarrollaron capacitaciones –de las que la política educacional durante los años 2016 y 2019 fueron un ejemplo– la regulación emocional en el aprendizaje y las capacidades socioemocionales en la escuela. Asimismo, se produjeron en distintas latitudes acciones para investigar y evaluar las habilidades socioemocionales en todos los niveles del sistema educativo.

El siguiente pasaje, tomado del documento "Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales" (OCDE, 2016 citado por Abramowski, 2018, web s/n) sintetizó el espíritu de estas políticas:

> La educación puede contribuir a aumentar el número de ciudadanos motivados, comprometidos y responsables mediante el fortalecimiento de las habilidades que importan. Aptitudes cognitivas como la lectoescritura y la resolución de problemas son cruciales. Sin embargo, los jóvenes que tienen una base social y emocional sólida pueden prosperar mejor en un mercado laboral sumamente dinámico y determinado por las habilidades si perseveran y trabajan mucho. Es más probable que puedan evitar enfermedades físicas y mentales si controlan sus impulsos, tienen estilos de vida saludables y mantienen relaciones interpersonales sólidas. El cultivo de la empatía, el

[63] Consultados en: http://www.bancomundial.org/es/news/feature/2015/06/22/las-emociones-valen-tanto-como-los-conocimientos. Y https://read.oecd-ilibrary.org/education/habilidades-para-el-progreso-social_9789264253292-es#page161

> altruismo y la solicitud los preparan mejor para brindar apoyo social y comprometerse activamente con la sociedad y en las acciones que protegen el ambiente. Al controlar las emociones y adaptarse al cambio, también pueden estar más preparados para capear las tormentas de la vida, como la pérdida del empleo, la desintegración familiar, la internación o la victimización (p. 26).

> La emergencia de estas políticas educativas en estrecho vínculo con los requerimientos actuales del mundo del trabajo y en consonancia con la llamada emocionalización de lo social. Por ejemplo, las actividades propuestas para alumnos y docentes por la Red de Escuelas de Aprendizaje (http://www.abc.gob.ar/redescuelas/) no distan de las difundidas en distintas terapias de autoayuda y prácticas del cuidado del yo: ejercicios de respiración y de atención plena, masajes, danzas, pintar mandalas (Abramowski, 2018, web s/n).

Por supuesto, no está de más recordarlo, también hubo un sistema educativo que resistió, que siguió reponiendo el lugar del conocimiento y los saberes del oficio acumulados, frente a esa ola individualizadora, centrada en la adaptación y la gestión del propio riesgo.

En el discurso educacional del período 2016-2019 la centralidad estuvo puesta en el aprendizaje, en las y los estudiantes y docentes en su rol individual, en los liderazgos tal como se proponía para las empresas y en el asistencialismo. Por el contrario, quedó alejada la centralidad de la enseñanza, como si esta fuera obsoleta e improductiva en pos del manejo de las emociones y el buen clima escolar. Como hemos ejemplificado con algunos elementos del programa, el discurso acerca de la enseñanza fue cargado de una supuesta e inocente neutralidad, cuando en verdad, deslegitimaba la labor docente, le quitaba potencialidad a la enseñanza como acceso democrático al conocimiento. El alejamiento de la comprensión de la educación como derecho, en un horizonte donde la igualdad no era factible de ser representada, en tanto las "mediciones" determinarían el "mérito" de cada sujeto para lograr o no expectativas. De este modo, cada sujeto se convertía en responsable y creador/a de su futuro en el escenario de la incertidumbre.

Vaciamiento de contenidos, preparación solo en disposiciones para la adaptación, la dilución del carácter transformador y emancipatorio del conocimiento y la enseñanza y el avance en el sentido de la "empresarización" de la educación como mercancía internacional que modelan distintas fundaciones fueron rasgos distintivos de este tiempo. Con ello volvió con fuerza la búsqueda de producción de dispositivos "a prueba de docentes" que buscaran el modelamiento del trabajo pedagógico en claves adaptativas a un mundo mercadológico, desproveyéndolo de la acción política, ética y pedagógica que supone toda selección, producción, transmisión, evaluación que hacen las y los docentes en su trabajo cotidiano. Lo mejor de la tradición de la educación pública argentina se había asentado sobre la idea de distribución, de derecho, de reciprocidad. No se puede pretender la calidad de la educación, si no se generan las condiciones para que los derechos sean logros cotidianos. Si esa intermediación no está, solo nos queda el "sálvese quien pueda" de una sociedad más impiadosa.

Conclusiones

En este capítulo hemos explorado una caracterización del último tramo del siglo XX, como un contexto en el que tiene lugar una puja tensionada de dos procesos constantes, antagonistas y de mutua impugnación e implicación: una corriente de democratización y otra corriente de restricción conservadora. Ambas tendencias disputaron en torno al significante *modernización* –tan característico de las últimas décadas– buscando articular ese significante vacío con distintas nociones para dominar el campo de la discursividad. Por un lado, en relación a procesos de democratización, tal como ha sido frecuentemente analizado, la segunda mitad del siglo XX estuvo marcada por el debate cultural –político, social y educativo– conmovido por el cuestionamiento de rituales sociales, modos de crianza, vínculos intergeneracionales, enmarcado en la proliferación de medios y lenguajes propios de la expansión de la sociedad de masas, que tuvieron

una incidencia directa en la puesta en crisis del formato educacional tradicional, la ampliación de medios y lenguajes de transmisión cultural y la demanda por la renovación de los contenidos y los medios para la filiación que produce la enseñanza. Ese continente de ideas pujó por ser articulado al significante *modernización*, porque este contuviera sus prácticas y perspectivas, que al nombrar lo moderno, los nombrara, cobrando la forma de una diversidad de propuestas, iniciativas y experiencias alternativas al sistema educativo público centralizado en el Estado, desarrolladas durante las últimas décadas del siglo XX desde sectores conservadores hasta aquellos democrático-populares más radicalizados.

Por otro lado, en la corriente conservadora que también atravesó esta etapa, el significante *modernización* fue pensado en términos de adecuación de la escolarización al entorno, de su adaptación a las *necesidades, capacidades, potencialidades, dones, habilidades emocionales*. De modo más general, los nuevos dispositivos de regulación atenuaron la concepción de universalidad del derecho, el peso de la principalidad del Estado en torno a una escolaridad homogeneizante, los vínculos entre la escolarización, el patrimonio común y la idea de igualdad. Las intervenciones autoritarias supusieron un accionar en diversos "campos de batalla" –la cultura, la educación, la familia, los ámbitos laborales– con la intención de promover una concepción economicista, individualista y atomista de la ciudadanía y de la vida social, apoyadas en valores jerárquicos y competitivos de mercado que se articularon inestablemente con postulados tradicionales de organización social. Estas prácticas se vieron potenciadas y extendidas por una serie de políticas orientadas a la *remoralización* de una sociedad *desbordada* que, además de poseer componentes igualmente represivos, articularon nuevos y viejos elementos en una serie de propuestas dirigidas a la formación en torno de la consolidación del orden como significante estructurante.

Por otro lado, la alusión a la educación integral funcionó en distintos contextos –como ya hemos mencionado en períodos anteriores– como un discurso que posibilitó un énfasis en la moralización

conservadora, en el vaciamiento conceptual, en la presión dirigida al practicismo, a haceres desconectados de los saberes fundamentales o emprendedurismos que fueron dejando en un lugar accesorio el desarrollo conceptual y su potencia para abrir horizontes más allá de lo próximo. La alusión a la educación integral –en ocasiones– desplazó conocimientos para posibilitar discursos de adaptación, competencias individuales, aprender a ser "flexibles" para adaptarse a un contexto laboral de alta inestabilidad y precarización, incluso versiones *new age* de emocionalidad, que acentuaron el sentido de la adaptación.

Por último, el énfasis puesto en el aprendizaje en lugar de la enseñanza ha funcionado como una invitación a dejar de hacer pedagogía, es decir, abandonar la búsqueda de estrategias necesarias para que puedan superarse los obstáculos que implica aprender, buscar, ensayar y probar todo lo que sea necesario para afirmar en la acción el principal sentido de la pedagogía: todos y todas podemos desarrollarnos y aprender, la cuestión está en encontrar los mejores modos para que ello suceda.

Por supuesto que estas no han sido las únicas líneas conceptuales que se desarrollaron en la postdictadura. Partiendo de ese cruento régimen hemos querido alertar sobre los modos en que sus concepciones reaparecen en contextos novedosos y vuelven a activar políticas que no van en el sentido de la democratización. No debemos dejar de decir, que en las cuatro décadas de democracia también se produjeron múltiples intervenciones para renovar, fortalecer y extender la acción de la educación pública y consolidar su carácter de derecho social. Este texto también busca ser una contribución que alerte sobre las decisiones que pueden consolidar ese camino.

El contexto en el que este libro se cierra es el de la existencia de una pandemia mundial que ha puesto en jaque toda la organización social en el mundo entero y, por supuesto, esto ha impactado en la cotidianeidad de los sistemas educativos y –en particular– la formación y el trabajo docente. En este contexto, la educación se ha ido reinventando, encontrando nuevas maneras de estar en relación y

produciendo juntas y juntos, en torno a producir algo de lo común aun en el contexto de distanciamiento. Espacio y tiempo, categorías estructurales que los sistemas de formación organizaron desde el momento mismo de su origen, han sido completamente alteradas y el trabajo docente va encontrando las maneras de posicionarse en estas coordenadas cambiantes, actualizando sus sentidos y renovando su función social y sus modos de vinculación con los saberes, con las tecnologías, como los nuevos modos de ser sociales y las formas en las que se desarrollan los vínculos.

Estas circunstancias le volvieron a dar raigambre social y comunitaria al trabajo docente, cuando las familias tuvieron que tomar por su cuenta el acompañamiento de las tareas escolares y estar disponibles para dudas y cuestionamientos. En el mismo sentido, se hicieron aún más evidentes las múltiples dimensiones de la vida que la escuela acompaña, porque en las escuelas hay con quienes compartir esas preguntas existenciales sobre la vida durante la adolescencia, se pueden denunciar situaciones de abuso, se puede ofrecer la conexión con otros mundos cuando las angustias ahogan, una escuela atenta puede identificar vulneración de derechos, etc. A todo ello se sumaron los temores y angustias vinculadas a la extensión palpable de una enfermedad de enorme impacto que paulatinamente alcanza mayor proximidad. Todo eso se hace más difícil sin presencialidad y por eso se han debido inventar otros modos de estar y a atender a estar dimensiones. Por otro lado, esta red institucional en torno a la escuela como nodo ha servido –como tantas otras veces en la historia argentina– para canalizar otras asistencias estatales y comunitarias (sanitarias, alimentarias, ayuda económica).

Ante la conmoción que la pandemia produjo, debió prevalecer la lógica de vinculación, sostén y acompañamiento, para evitar que mucha/os estudiantes quedaran a la deriva; también se ha evidenciado ya que para una gran cantidad de estudiantes se ha fragilizado su vínculo con la escolarización. La continuidad pedagógica no ha tenido la pretensión de desarrollar una ficción de normalidad, sino seguir potenciando la significatividad de la escuela para sostener

lazos y hacer parte de un colectivo, aun en contextos y condiciones particulares. Desde nuestras diferencias, llamados a ser parte de la construcción de lo común. No se ha tratado, en Argentina, de que estuviéramos en la antesala del *homeschooling* o que la escuela adquiriera de ahora en más características de un dispensador de soluciones individualizadas. A través de la insistencia en el vínculo, de la construcción de lazos, de ponernos en común, se ha buscado acentuar una vez más que la escuela es el espacio de lo grupal, de lo colectivo, representación de lo público.

En el tiempo de la pandemia se escucharon voces que marcaron que la escuela que conocimos había quedado indefectiblemente en el pasado y también quienes –en consonancia– plantearon que la escuela presencial a la que volveremos será rotundamente distinta. Me inclino por un pronóstico más matizado, a partir de ver como en su larga genealogía la escuela se ha modificado, reconvertido, ha absorbido muchas y múltiples demandas, ha "fagocitado" cambios hasta atenuarles su carácter disruptivo y ha ido, así, consolidando su carácter multidimensional y tensionado. También, ese debate me hizo recordar la formulación de Foucault que me reafirman en esa mirada más matizada que la escuela ensayará una vez más en su permanente "ir haciendo":

> [Uno de los] hábitos más destructivos del pensamiento moderno... es que el momento presente es considerado en la historia como la ruptura, el clímax, la realización total, etc... Uno debería encontrar la humildad de admitir que el tiempo de la propia vida no es el momento básico y revolucionario de la historia, en el cual todo comienza y en el cual todo se completa. Al mismo tiempo, esta humildad es necesaria para decir sin solemnidad que el tiempo presente es bastante excitante y que demanda nuestro análisis. ¿Qué es el hoy? ... Uno podría decir que la tarea de la filosofía es explicar lo que es el hoy y lo que somos hoy, pero sin que nos golpeemos el pecho teatralmente diciendo que éste es el momento de la perdición o el amanecer de una nueva era. No, es un día como cualquier otro, o mejor aún, es un día como ningún otro (Foucault, 1996, p. 359).

La pandemia implicó una necesidad de pensar y poner en funcionamiento más intermediaciones escolares, como modos de acción, de espacios y de tiempos para re-negociar y re-ajustar la forma escolar, para que haya podido continuar existiendo y estar disponible para todas y todos las y los estudiantes. Estas intermediaciones se van construyendo por y para actores situados, según las disposiciones y la trayectoria de cada una/o de ellas y ellos; en estos contextos, opera un reconocimiento y una valorización positiva de la historia de las y los estudiantes. El término intermediación nos sugiere aquí (pero tendrá que ser motivo de análisis más detallados) la necesidad de producir lo necesario para mantener activo el vínculo de escolarización y, a la vez, posibilitarles acceder a las dimensiones verticales y colectivas de la adquisición de los saberes y destrezas escolares, menos reglados, más sujetos a las búsquedas autónomas y menos atados a las formas rígidas del formato escolar. También es una manera en la que quienes hacemos la escuela y quienes se están formando para trabajar en ella, nos formamos haciéndonos cargo colectivamente de la opacidad de este tiempo. Enseñar y acompañar a estudiantes para que puedan aprender nunca ha sido una actividad en abstracto sino históricamente situada, en claroscuros de épocas que nadie ha elegido. Los modos en los que nos posicionemos, lo que produzcamos frente a los dilemas de este tiempo y la productividad de nuestras decisiones están siendo de enorme significación formativa, para la/os más experimentada/s y para la/os nuevas/os. Dependerá de la potencia con que lo asumamos.

Bibliografía

Aboy Carlés, Gerardo (2001). *Las dos fronteras de la democracia argentina,* Rosario: Homo Sapiens.

Abramowski, Ana L. (2018). Respiración Artificial. Revista *Bordes,* Universidad Nacional de Gral. Paz.

Alliaud, Andrea (2013). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. Revista *Itinerarios Educativos*. Año 6, Núm. 6.

Avolio de Cols, Susana (1976). *Planeamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje*, Buenos Aires: Edit. Marymar.

Ball, Stephen (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (41).

Bertoni, Alicia y Cano, Daniel (1990). La educación superior argentina en los últimos 25 años: tendencias y políticas. *Propuesta Educativa*, (2).

Birgin, Alejandra (1999). *El trabajo de Enseñar. Entre la vocación y el mercado, las nuevas reglas de juego*. Buenos Aires: Troquel.

Birgin, Alejandra (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En Gentili, P. y Gaudencio, F. (comp) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Ed. CLACSO, Buenos Aires.

Birgin, Alejandra (2002). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión, en VVAA. La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo, Buenos Aires: CLACSO.

Birgin, Alejandra (2016). ¿El INFD en jaque? Deudas, debates y perspectivas. *Conversaciones Necesarias*. Https://conversaciones-necesarias.org/ Buenos Aires. Argentina.

Birgin, Alejandra; Dussel, Inés y Tiramonti, Guillermina (1995). Programas y proyectos en las escuelas: los alcances de la reforma escolar. Revista *Contexto e educaçao*, Río de Janeiro, Brasil.

Birgin, Alejandra y Pineau, Pablo (1999). Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente. *Cuadernos de Educación*, Año 1 Nº2, Buenos Aires.

Boulan, Norali (2019). *Políticas de formación de profesores de nivel primario en la provincia de Buenos Aires: Discursos, currículum y procesos identificatorios (2006-2016)*. [Tesis de Doctorado] Doctorado en Ciencias de la Educación, FaHCE-UNLP.

Braslavsky, Cecilia (1985). Estado, burocracia y políticas educativas. En Tedesco, Juan C, Braslavsky, C. y Carciofi, R. *El proyecto educativo autoritario*. Buenos Aires: CEAL.

Braslavsky, Cecilia (1986). *La discriminación educativa en la Argentina.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Braslavsky, Cecilia (1989). El caso argentino. En VV.AA. *Educación en la transición a la democracia*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

Braslavsky, Cecilia (1995). *La discriminación educativa en la Argentina.* Buenos Aires: FLACSO y Miño y Dávila.

Corradi Juan, (1992). Towards society without fear. En Corradi, Weiss Fagen y Garreton (eds), *Fear at the edge. State terror and resistance in Latin America,* Berkeley: University of Clifornia. pp. 267-292.

Cravino, Ma. Cristina (2008). *Vivir en la Villa. Relatos, trayectorias y estrategias habitacionales,* Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Davini, Ma. Cristina y Birgin, Alejandra (1998). Políticas de formación docente en el escenario de los ´90. Continuidades y transformaciones en AAVV: *Políticas y sistemas de formación.* Buenos Aires: Novedades educativas.

Davini, Ma. Cristina (1995). *La formación docente en cuestión. Política y pedagogía*, Buenos Aires: Paidós.

Davini, Ma. Cristina (2005). *Estudio acerca de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.

Delich, Francisco (1983). Desmovilización social, reestructuración obrera y cambio sindical. En P. Waldman, E. Garzon Valdez, *El poder militar en la Argentina (1976-1981),* Buenos Aires: Galerna.

Delich, Francisco (1986). *Metáforas de la sociedad argentina,* Buenos Aires: Sudamericana.

Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1993). *Panorama de la formación docente en Argentina. Ministerio de Cultura y Educación*. Buenos Aires: Organización de Estados Americanos.

Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1995). "El PTFD: Un balance todavía provisorio pero ya necesario" *Revista del IICE,* Nro. 7, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta.* Buenos Aires: Paidós.

Duschatzky, Silvia y Redondo, Patricia (2000). Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas. En Duschatzky, Silvia (Comp.) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad.* Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, Gloria et al. (1999). Vínculos entre la Formación Docente y la Reforma educativa a partir de las Leyes Federal de Educación y de Educación Superior. Revista *Páginas*, Escuela de Ciencias de la Educación Año 1 Nº 1, Ffyh-UNC.

Etchmendy Sebastián y Collier Ruth (2007). Golpeados pero de pie. Resurgimiento sindical y neocorporativismo segmentado en argentina (2003-2007). Revista P*OSTData*, núm. 13, Grupo Interuniversitario Postdata, Buenos Aires.

Feijoó, M. del Carmen (2005). Adolescentes y jóvenes en el conurbano bonaerense: entre las buenas y las malas noticias. *Revista Anales de la Educación Común*, Año 1, Nros. 1-2, La Plata: DGCyE.

Feldfeber, Myriam (2000). Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem. Revista *Versiones*. N.º 11. Buenos Aires.

Feldfeber, Myriam (2003). Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina. En Feldfeber, Myriam (comp.) *Los sentidos de lo público. reflexiones desde el campo educativo: ¿existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Feldfeber, Myriam (2016). La cultura de la evaluación y sus (des) vinculaciones con el derecho a la educación. Publicado por el Colectivo Conversaciones necesarios. https://conversacionesnecesarias.org/2016/05/

Feldfeber, Myriam & Gluz, Nora (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'. *Educ. Soc.*, Campinas, V. 32, n. 115.

Feldfeber, Myriam; Puiggrós, Adriana; Robertson, Susan y Duhalde, Miguel (2018). *La privatización educativa en Argentina,* Buenos Aires: CTERA.

Filmus, Daniel y Kaplan, Carina (2012). *Educar para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación nacional.* Buenos Aires: Aguilar.

Fitoussi, J.-P., & Rosanvallon, P. (1997). *La nueva era de las desigualdades,* Buenos Aires: Manantial.

Foucault, Michel (1996). How much does it cost to tell the truth. En *Foucault Live* (editado por S. Lotringer), New York: Semiotext(e).

Gómez, Viola E. (1984). Transición desde el autoritarismo y potencialidades de invención democrática en la Argentina de 1983. En Oszlak, *Proceso, crisis y transición democrática. Vol. II*, Buenos Aires CEAL.

Hillert, Flora (2011). *Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado.* Buenos Aires: Colihue.

Horowitz, I. (1992). Modernización, antimodernización y estructura social: reconsiderando a Gino Germani en el contexto actual. En Jorrat J. y Sautu R. *Después de Germani,* Buenos Aires: Paidós.

Kaufmann, Carolina y Doval, Delfina (1997). *Una pedagogía de la renuncia. El Perennialismo en Argentina (1976-1983),* Santa Fe: Edic. UNR.

Kaufmann, Carolina y Delfina Doval (1999). *Paternalismos pedagógicos*. Rosario: Laborde Editor.

Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantall (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI.

Laclau, Ernesto (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.

Legarralde, Martín (2005). *La educación durante la última dictadura militar*. Primera parte. Dossier N.º 5: Memoria en las aulas. La Plata: Comisión Provincial por la Memoria.

Mendez, Jorgelina (2018). ¿Quiénes hacen las reformas? Políticas de formación docente, reformadores y desplazamientos históricos en la transición democrática. [Tesis de Doctorado] Doctorado en Ciencias de la Educación, FaHCE-UNLP. La Plata.

Mignone, Emilio (1992). The Catholic Church and the Argentine Democratic Transition. En Edward Epstein (Editor) *The New Argentine Democracy. The Search for a Successful Formula*, Connecticut: Praeger, Wesport.

Mignone, Emilio (1989). Antes y después de la Asamblea Nacional de Embalse, en De Lella, C. y Krotsch, P. (comp) *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Buenos Aires: Sudamericana.

Mouffe, Chantal (2007). *En torno a lo político.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Munin, Helena (1993). *La Dirección General de Escuelas,* Folleto del Instituto de Estudios sobre Estado y Participación, Buenos Aires: CTERA-ATE.

O'Donnell, Guillermo (1984). Democracia en Argentina micro y macro. En Oscar Oszlak, *'Proceso', crisis y transición democrática/1,* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, p 17.

Oszlak, Oscar, ed., (1984). *Proceso, crisis y transición democrática. Vol. II,* Buenos Aires: CEAL.

Popkewitz, Thomas y Pereyra Miguel (1994) "Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países", en Popkewitz, T. Y M. Pereyra. *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Popkewitz, Thomas (1991). *A Political Sociology of Educational Reform*, New York: Teachers' College Press, 1991.

Quiroga, Hugo (1994). *El tiempo del "Proceso",* Rosario: Edit. Fundación Ross, pp. 26-41.

Rama, German (1978). Educación, estructura social y estilos de desarrollo. *Revista Perspectivas*, Vol.VIII, Nº3, París.

Redondo, Patricia y Thisted, Sofía (1999). Las escuelas 'en los márgenes'. Realidades y futuros. En: Puiggrós, A. (comp.), *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo.* Buenos Aires: Homo Sapiens, 1999.

Rigal, Luis (2004). *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Sabatini, Francisco (2003). La segregación social del espacio en las ciudades de América Latina. BID *Desarrollo Social. Documento de Estrategia*, Washington DC.

Salomone Oscar y de Salomone María B. (1974). "El campo de la educación en la Universidad del Pueblo" en *Revista de Ciencias de la Educación*, Nro. 12, (Buenos Aires, AGCE).

Santillan, Claudia (2020). *Tramas y sentidos en torno a las políticas públicas de formación docente continua en Argentina durante el período 2006-2015*. Tesis de Posgrado, FLACSO Argentina.

Secretaría de Educación. (1989) *De los Planes a la Acción*. Buenos Aires, Argentina.

Serra, Ma. Silvia (2003). ¿Es posible lo público no estatal en educación en la Argentina? En Feldfeber, Myriam (comp.). *Los sentidos de lo público. reflexiones desde el campo educativo: ¿existe un espacio público no estatal?,* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Southwell, Myriam (1995). Entrevista a Norberto Fernandez Lamara en el marco del Seminario Problemas Metodológicos de la Investigación Histórica, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Southwell, Myriam (1997). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). En Adriana Puiggrós (Dcción.) *Historia de la Educación en Argentina, T*omo VIII, Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina, Buenos Aires: Galerna.

Southwell, Myriam (2002). *Educational discourses in post-dictatorial Argentina,* phd Thesis, Essex University.

Southwell, Myriam (2003). *Psicología Experimental y Ciencias de la Educación: un análisis genealógico a la conformación del campo pedagógico en la Universidad Nacional de La Plata,* La Plata: EDULP.

Southwell, Myriam (2004). La escuela bajo la lupa: una mirada sobre la política de "Subversión en el ámbito educativo". Revista *Puentes*, La Plata, CPM.

Southwell, Myriam (2007a). Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por organismos internacionales. *Anuario de Historia de la Educación*. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Prometeo. Buenos Aires.

Southwell, Myriam (2007b). "Con la democracia se come, se cura y se educa..." Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática. En Antonio Camou, Cristina Tortti & Aníbal Viguera (Coordinadores), *La Argentina democrática: los años y los libros.* Buenos Aires: Prometeo.

Southwell, Myriam (2008). Política y educación. Ensayos sobre la fijación de Significado en Cruz O. Y Echevarría L. (Coord.) *El Análisis Político de Discurso: usos y variaciones en la investigación educativa*. México: Casa editorial Juan Pablos.

Southwell Myriam y Vassiliades Alejandro (2009). Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la Provincia de Buenos Aires. En Revista *Pensamiento Plural*, Universidade de Federal de Pelotas Vol. 3.

Southwell, Myriam y Boulan, Noralí (2019). Política de formación docente en la provincia de Buenos Aires (2004-2007): Currículum, horizontes formativos y praxis. *Revista Estado y Políticas Públicas*, (13).

Souto, Martha; Yapur, Clotilde y Molinas, Guillermo (1996). Una experiencia trunca de formación docente: el INPAD. *Revista del IICE* Nro. 8, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdlick. I. (comp.) *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Tedesco, Laura (1999). *Democracy in Argentina. Hope and Disillusion*, London: Frank Cass Ed.

Tedesco, Juan C.; Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo (1985) *El Proyecto Educativo Autoritario*, GEL, Buenos Aires.

Tedesco, Juan C. (1985). Elementos para una sociología del currículum escolar. En Tedesco, Juan C, Braslavsky C. y Carciofi, R. *El proyecto educativo autoritario*. Buenos Aires: GEL.

Terigi, Flavia (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Análisis.* N. º16.

Torres, Carlos y Puiggrós, Adriana (1997). *Latin American Education. Comparative perspectives*, Colorado: Westview.

Vezub, Lea (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. En: *Profesorado Revista de currículum y formación*. Universidad de Granada, España.

Villareal, Juan (1987). Changes in Argentine Society: The Heritage of the Dictatorship. En Mónica Peralta Ramos y Carlos Waisman (eds.), *From Military Rule to Liberal Democracy in Argentina,* Westport: Praeger.

Vommaro, Gabriel (2017). *La larga marcha de Cambiemos. La construcción silenciosa de un proyecto de poder*. Buenos Aires: Siglo XXI Edit.

Wanschelbaum, Cinthia (2014). La educación durante el gobierno de Raúl Alfonsín (Argentina, 1983-1989). Revista *Ciencia, Docencia y Tecnología*, Vol. XXV, Nº48. UNR.

Zac, Lilian (2001). *Narratives of the order: the discourse of the Argentinian military regime (1976-1983),* [Tesis de doctorado] University of Essex.



La construcción del trabajo de enseñar tiene una rica historia de luchas, debates, disputas y de propuestas. Algunas de esas manifestaciones alcanzaron mayor institucionalización que otras, pero todas fueron construyendo componentes de un rol que ha producido mucha vida hasta hoy. Esas expresiones consolidaron también una imagen social acerca de qué es un o una docente, qué debe esperarse de él o ella y cuáles son sus atributos. La docencia –como trabajo y como rol social– es una de esas prácticas sociales que se han sedimentado y cuyos puntos de origen, así como las decisiones que contribuyeron a su conformación, se han vuelto menos evidentes. Desplegar ceremonias tiene que ver con generar condiciones para transmitir, traspasar, recibir y albergar, establecer características para que se produzca algo que no estaba dado antes. Este trabajo tuvo que llevarse adelante –mayormente– en condiciones difíciles, en territorios tensionados, con decisiones que abrieran posibilidades. Y esa es la historia que compartimos: la problematización, de cara al futuro. Si el conocimiento modifica la mirada que tenemos de la educación, será esa una contribución para formar docentes sin transformar el pasado en destino. Fortalecidos en ese reconocimiento, desarrollar nuevas perspectivas para democratizar el trabajo de enseñar.









